



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

TITULO: Favorecimiento de la escritura a través del uso de materiales significativos en una aula de preescolar

AUTOR: Ariadna Itzel Saavedra Rodríguez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Lenguaje escrito, Situaciones reales, Investigación-acción, Intervención didáctica, Enfoque sociocultural

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

GENERACIÓN



2022

2026

**“FAVORECIMIENTO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL USO DE MATERIALES
SIGNIFICATIVOS EN UNA AULA DE PREESCOLAR ”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

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

QUE PRESENTA:

C. ARIADNA ITZEL SAAVEDRA RODRÍGUEZ

ASESORA:

DRA. CLAUDIA GÓMEZ ARANDA

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 Ariadna Itzel Saavedra Rodríguez autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada: "FAVORECIMIENTO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL USO DE MATERIALES SIGNIFICATIVOS EN UNA AULA DE PREESCOLAR"

en la modalidad: Informe de prácticas profesionales

Para obtener el título en Licenciada 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 14 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Ariadna Itzel Saavedra Rodríguez

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 29 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SAAVEDRA RODRIGUEZ ARIADNA ITZEL
De la Generación: 2022 - 2026

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

Titulado:

FAVORECIMIENTO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL USO DE MATERIALES SIGNIFICATIVOS EN UNA AULA DE PREESCOLAR

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

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

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

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. DAFNE EUNICE MARTÍNEZ GARCÍA



AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

La elaboración del presente documento tuvo un largo proceso en el cual formaron parte personas especiales en mi vida, que se convirtieron en un pilar fundamental para construir mi confianza, que me ganaron motivación y sobre todo ganas de salir a delante, no solo como docente en formación, sino también como persona.

Debido a esto, quiero agradecerle a mi madre Ana Carolina Rodríguez Muñoz, por brindarme la oportunidad de tener una licenciatura, por motivarme en mis sueños y metas, por ser la persona principal en darme motivos para superarme, por darme palabras de aliento, por acompañarme cada noche larga y desvelo, por ser mi paño de lágrimas cada vez que sentía que no podía más, en cada elaboración de mis materiales, además de su apoyo económico, emocional, su presencia, su amor, su atención y por ser la razón del porqué llegué hasta este punto, y simplemente por hacer el papel de madre y padre sin hacerme sentir que me hace falta en la vida, más que tenerla para que pueda estar orgullosa de la maestra que ella construyó con su esfuerzo, por lo que sobra mencionar, que es a la persona a quien le dedico mi documento de titulación.

A mi papá Emmanuel Saavedra Juarez, porque aunque por motivos de fuerza mayor, ya no pudo estar conmigo, formó parte de este sueño, por su exigencia, por sus regaños, por no dejarme conforme con lo que la vida me daba, por no dejarme quedarme estancada y hacerme sentir que el ser alguien requiere esfuerzo, sacrificios, lágrimas y tristezas, por haber sido más que un padre, sino, mi mejor amigo.

A mis abuelitas Ma. Leticia Saavedra Juárez y María Olivia Saavedra Juárez por estar presentes en mi formación, en mis necesidades, en lo moral y en lo económico en cada jornada de prácticas, por brindarme su cariño, conocimiento y palabras de aliento para poder construir la persona que soy ahora, por apoyar a mi mamá cuando se complicaban las situaciones y por no dejarme sola en cada paso nuevo que di en mi vida personal y académica.

A mis hermanos Ana Valeria Saavedra Rodríguez y Nahim Emmanuel Saavedra Rodríguez por ser la razón de querer llegar a ser alguien en la vida, por ser mi motivación de levantarme cada mañana a pesar del cansancio, por querer ofrecerles todo lo que éste en mis manos y mientras yo pueda, por nunca dejarme y apoyarme en cada recorte, en cada favor y en cada noche de trabajo

A mi novio Carlos Alexis Gallegos Jasso por confiar en mí, por acompañarme desde el inicio de mi carrera, por motivarme a superar los obstáculos que se presentaban, por nunca dejarme rendir, por ayudarme a terminar, por tantos momentos compartidos que me han hecho cambiar de perspectiva, por tener siempre las palabras justas para poder continuar, por ver más allá de mi presente y querer ser alguien importante en mi futuro e incluirme en metas que han sido impulso para continuar y por su amor incondicional que me hizo sentir que estoy rodeada de tantas personas que confían en mí proceso y que nunca estoy sola.

A mi maestra de prácticas del último año de la licenciatura Yeminá Cervantes Tapia por su apoyo y por su capacidad para estructurar mis ideas, planes y sueños, por sus correcciones, orientaciones que me permitieron saber que puedo realizar con mis habilidades y conocimientos adquiridos, por hacerme pensar de manera positiva en cada paso que daba, por confiar en mí y por ofrecerme su cariño y atención cuando lo necesitaba.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	5
II. PLAN DE ACCIÓN.....	16
2.1 Diagnóstico y análisis la situación.....	18
2.2 Focalizar el problema.....	23
2.3 Objetivos considerados para el plan de acción.....	24
2.4 Revisión teórica.....	24
Daniel Cassany y el lenguaje escrito como práctica social.....	27
2.5 Referentes teóricos.....	30
2.6 Planteamiento del plan de acción.....	34
III.DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	36
3.1 Identificación de enfoques curriculares y su integración.....	37
3.2 Competencias desplegadas en la ejecución.....	41
3.3 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades.....	44
Actividad 1.....	44
Actividad 2.....	51
Actividad 3.....	57
Actividad 4.....	65
Actividad 5.....	76
IV. CONCLUSIONES.....	90
V. ANEXOS.....	98
VI. REFERENCIAS.....	116

I. INTRODUCCIÓN

El lugar en donde se desarrolló la presente investigación fue en el jardín de niños “Anastacia Limón Lara” se encuentra ubicado en la calle Yugoslavia 225, Colonia Las Mercedes, San Luis Potosí, San Luis Potosí, San Luis Potosí, C.P. 78394, con clave de centro de trabajo 24EJN0399M que pertenece al Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R) con ciento treinta alumnos en total distribuidos en diversos grupos de primero, segundo y tercer grado de preescolar, los cuales son atendidos con educadoras frente al grupo, la institución se encuentra abierta en un horario de 9:00 am a 12:00. La calle donde se encuentra el jardín es una zona urbana, las calles cercanas son muy transitadas incluso por tráfico pesado, lo que desfavorece la seguridad del alumnado en cuando el traslado a la institución al momento de entrar y salir y de las familias que acuden diariamente a los alrededores, se encuentra dentro de una colonia consolidada con características habitacionales y acceso a servicios públicos como agua, electricidad, transporte urbano y gratuito, alumbrado, calles pavimentadas y recolección de basura por parte del municipio. **(FIGURA 1, 2)**

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reporta que en los alrededores, En cuanto a condiciones de las viviendas, se señala que existen más de 770 mil viviendas particulares habitadas, con un promedio aproximado de 3.6 personas por vivienda, y la mayoría de estas cuentan con servicios básicos como agua potable, drenaje y energía eléctrica, elementos que influyen en la calidad de vida de las familias y en las condiciones de desarrollo de los niños. Dentro de estas viviendas el 74.1% de los niños de entre 3 y 5 años asisten a la escuela, lo cual refleja la importancia del nivel preescolar en el desarrollo educativo inicial. Respecto al contexto socioeconómico medio y medio-bajo, gran parte de la población pertenece a sectores donde los adultos participan en actividades laborales relacionadas principalmente al comercio local, empleo en fábricas o maquiladoras, servicios y trabajos independientes. En el caso de las familias cuyos hijos asisten al jardín de niño, se observa una diversidad en los niveles de escolaridad de los padres de familia, predominando estudios de educación básica y media superior lo que influye directamente en las condiciones de aprendizaje de los alumnos del preescolar, debido a que estos empleos suelen

implicar jornadas laborales riesgosas y tiempos limitados para el acompañamiento escolar en cada tarea o actividad solicitada, lo que afecta la continuidad de los hábitos de estudio, el acceso a materiales que estimulen su desarrollo y reforzamiento de sus habilidades académicas fuera del aula.

El entorno inmediato del plantel también influye en las experiencias y oportunidades de aprendizaje de los alumnos del jardín, en las cercanías se encuentran pequeños establecimientos comerciales y viviendas que mantienen relación directa con las actividades educativas del plantel al estar surtidos, implementan la venta de alimentos saludables, papelerías que cuentan con materiales que implementa o demanda la institución para el desarrollo de los niños, además de la ausencia de áreas verdes funcionales, debido a que los terrenos baldíos cercanos presentan condiciones de descuido y contaminación que limitan las oportunidades de los alumnos en cuanto la interacción con la naturaleza, exploren su entorno y desarrollen la observación experimentación. A un costado del plantel se localiza una escuela primaria que cuenta con un área verde amplia conectada físicamente con el jardín; sin embargo, un muro divide ambos espacios y el acceso está restringido durante la jornada escolar. Esta situación reduce el espacio disponible para actividades de educación física, juego libre y recreo, afectando las posibilidades de movimiento, exploración y desarrollo que son fundamentales para potenciar procesos cognitivos y de regulación emocional en los alumnos del grupo y del plantel en general.

En la infraestructura del jardín de niños se encuentra distribuido en siete salones, destinados a usos escolares el ciclo escolar, dentro de estas aulas de grupo están a cargo en su mayoría educadoras mujeres y solo en un grupo se encuentra dirigido por un educador hombre, cada grado cuenta con apoyo de asistentes educativas en distintos horarios, debido a que solo son tres asistentes, en la parte posterior se encuentra un espacio para guardar los productos de limpieza que utiliza el personal de mantenimiento de la institución; Al centro del plantel se encuentra una cancha techada y pavimentada que se utiliza para los honores, actividades de activación matutinas, educación física, está techada completamente, por la mitad está tapizado por pasto sintético y cuenta con juegos en los cuales caben perfectamente la mayoría de los grupos.

Dentro del aula se presenta una organización y ambientación que favorece de manera significativa el acercamiento progresivo de los alumnos al lenguaje escrito al integrar diversos recursos visuales y materiales que se utilizan de forma cotidiana dentro de las actividades escolares uno de los elementos más relevantes es la identificación del nombre propio y que cada alumno cuenta con su nombre pegado en el respaldo de la silla, destacando la letra inicial. Éste recurso promueve el reconocimiento visual de su nombre, al inicio de la identificación de letras y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, utilizando el nombre propio, un referente fundamental de los primeros procesos de alfabetización.

Al frente del grupo se encuentra un pizarrón blanco que se utiliza constantemente para el registro de la fecha, acuerdos y actividades del día, lo que permite que los alumnos observen la escritura con una intención comunicativa real. Durante este momento, la docente realiza preguntas orientadoras cómo: “¿Con qué letra comienza?” O “¿Cuál sigue?”, favoreciendo la estructura de las palabras, el orden de las letras y la direccionalidad de la escritura.

Asimismo, el aula cuenta con carteles visibles de los días de la semana, los cuales son empleados como apoyo permanente para reforzar la secuencia temporal y el reconocimiento de palabras escritas de uso frecuente. Este recurso permite a los alumnos establecer la relaciones entre lenguaje oral y escrito al observar como aquello que se nombra verbalmente, se representa gráficamente. De igual manera, la presencia de la serie numérica del uno al 50 apoya el reconocimiento de la simbología escrita, especialmente al momento de escribir la fecha y realizar registros en diferentes actividades fortaleciendo la familiarización con los signos gráficos.

La biblioteca del aula constituye otro elemento relevante debido a que ofrece un espacio donde los alumnos tienen contacto directo con diversos textos, imágenes y portadores de texto, siendo un espacio que contribuye a que comprendan la escritura más allá de la reproducción de letras.

Finalmente, el aula, dispone de materiales accesibles como hojas, lápices, colores. Entre otros recursos didácticos, lo posibilita, la realización de actividades espontáneas y dirigidas.

1.1 Justifica la relevancia del tema

Considerando que en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente en la Fase 2, no se establece como propósito que los alumnos de preescolar alcancen una escritura convencional, sino que construyan una aproximación progresiva al lenguaje escrito mediante la exploración, la observación, la interacción con diversos portadores de texto adecuados a su nivel y el reconocimiento de sus funciones comunicativas dentro de la sociedad. Por ello, resulta fundamental generar situaciones de aprendizaje que despierten el interés y la curiosidad por la lectura y la escritura, permitiendo que los niños desarrollen nociones iniciales sobre este sistema de representación de manera acorde con sus características y procesos de desarrollo.

La elección de este tema surge del interés por encontrar formas, estrategias pedagógicas, materiales efectivos y favorecer en las niñas y los niños experiencias significativas relacionadas con el lenguaje escrito desde edades tempranas, sin establecer como propósito que los alumnos alcancen una escritura convencional, sino que construyan una aproximación progresiva al lenguaje escrito mediante el apoyo de estrategias pedagógicas, actividades lúdicas.

Por lo tanto se considera necesario como docente encontrar la manera en la que los niños observen como los adultos leen y escriben con el propósito de comunicar y de transmitir que se despierte un interés y motivación, se requiere que se ofrezcan diferentes tipos de texto, especialmente para aquellos alumnos que tienen dificultad o no goce de ellos en casa para tener un acercamiento a diferentes contenidos capaces de aumentar su capacidad y desarrollo de este lenguaje, permitiendo que los niños desarrollen nociones iniciales sobre este sistema de representación de manera acorde con sus características y procesos de desarrollo.

Desde la perspectiva docente, este tema permitirá desarrollar y fortalecer diversas capacidades profesionales, tales como la observación sistemática, que a diferencia de la observación casual, este método requiere definir de antemano qué se va a observar, cómo se va a registrar y bajo qué criterios para asegurar la validez de los resultados del aprendizaje infantil, la planificación de situaciones didácticas pertinentes, la adaptación de estrategias según las necesidades del grupo y la reflexión sobre la intervención educativa. Considerando que la escritura es funcional en el sentido de ser el primer acercamiento del niño con la escritura, es con su nombre, el observar letras y trazos que lo componen y los de sus compañeros, lo cual permite desarrollar una habilidad de reconocimiento y apreciación en distintos contextos cotidianos otorgando un sentido social y comunicativo a la escritura.

Además de buscar que el niño considere el uso de diversos materiales o recursos que favorezcan su uso y exploración, provocando un estímulo en la motivación e interés por la escritura por una necesidad significativa y no por obligación, comprendiendo la importancia de saber escribir como símbolo de identidad y medio fundamental para interactuar, relevando que favorecer esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen mayor confianza, iniciativa y participación en experiencias relacionadas con la lectura y la escritura, sentando las bases para futuros aprendizajes.

Al vivir experiencias que involucren la escritura, los niños desarrollan habilidades cognitivas y motoras finas, favoreciendo la atención, percepción, sensación y memoria que forman parte del proceso cognitivo. En este sentido, Lev Vigotsky (1979) menciona que el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción social y las experiencias que el niño tiene en su entorno lo cual favorece al desarrollo de sus procesos cognitivos y contribuye a la construcción del conocimiento, sentando así un apoyo para su aprendizaje más allá de una comunicación más clara y funcional.

El lenguaje es un aspecto fundamental en el desarrollo infantil, ya que constituye la herramienta principal de comunicación, socialización y aprendizaje. Desde las primeras interacciones familiares, el niño comienza a construir bases que le permitirán acceder a conocimientos más complejos. El lenguaje escrito, en particular, abre la posibilidad de representar ideas, registrar experiencias y acceder a la cultura, convirtiéndose en un medio esencial para el desarrollo personal, cognitivo y social.

Su aprendizaje no solo implica decodificar símbolos, sino también desarrollar habilidades de pensamiento lógico y creatividad. Además, el lenguaje escrito fortalece la autonomía, el autocontrol de la conducta y la capacidad de resolver problemas. Tanto la familia como la escuela juegan un papel decisivo: la primera al brindar un ambiente estimulante y la segunda al ofrecer experiencias comunicativas auténticas que favorezcan la adquisición de competencias lingüísticas.

Por ello, considero que, el lenguaje también fomenta el desarrollo de habilidades sociales, como son la capacidad de escuchar, hablar y respetar las opiniones de los demás, siendo capaz de interactuar de forma eficaz con otros niños y adultos. No obstante, existe esta disociación entre comprender y producir el lenguaje.

Conforme los niños y niñas crecen, ocurren diversos aspectos que son claves para el desarrollo del lenguaje adulto. Así, vemos cómo van adoptando conceptos irregulares y verbos complejos. Además, se percibe su desenvolvimiento cognitivo y su conocimiento metalingüístico.

El lenguaje escrito es clave para el desarrollo integral del niño, ya que le permite expresarse, interactuar con su entorno y acceder a nuevas formas de conocimiento, siendo indispensable su estimulación desde edades tempranas para prevenir dificultades de aprendizaje.

1.2 Contextualiza la problemática

Profundizando en el análisis de la intervención realizada, se considera necesario plantear la problemática específica en la cual se observa en el grupo, que a partir de ésta y el trabajo realizado durante la práctica docente, se logran detectar los retos con el lenguaje escrito directamente influyentes en la participación, la autonomía y el desempeño de los alumnos. Al respecto se menciona la problemática detectada para comprender su motivo principal.

Previamente observado y analizado las necesidades de alumnos con el diagnóstico realizado por la docente en formación con actividades en las cuales los alumnos debían realizar tareas, como copiar, observar, identificar las letras, realizar grafías de las letras, el grupo presenta la necesidad de fortalecer el desarrollo del lenguaje escrito en cuanto a trazos previos, reconociendo la mayoría realiza la letra “s” de manera inversa al igual que la “z” relacionándolas con el número cinco, particularmente en lo referente a comprender su función social como manera de comunicación, sino como un deber, sólo escribir su nombre con apoyo de la docente señalándole letra por letra y utilizarlo con intencionalidad dentro de las actividades cotidianas cómo escribir la fecha, o el registro de asistencia. Esta situación genera que, al realizar tareas que implican el uso del lenguaje escrito, los alumnos demanden una atención individual excesiva por parte de la docente, ya que aún no logran identificar de manera autónoma la utilidad, propósito y significado de lo que se les solicita.

Asimismo, se observó que los alumnos comienzan a reconocer algunas letras, realizan intentos de escritura espontánea y expresan curiosidad por escribir su nombre u otros mensajes significativos. Partiendo de estas observaciones, se considera que esta demanda continua de acompañamiento se convierte en un desafío para la dinámica grupal y dificulta el avance fluido de las actividades eliminando un aprendizaje mecánico. En este sentido, David Ausbel (19837 señala que “cuando el aprendizaje se realiza de manera mecánica y sin relacionarlo con aprendizajes previos, este tiende a ser superficial y poco significativo” . Por ello, se requiere implementar estrategias pedagógicas que acerquen a los niños al lenguaje escrito desde experiencias significativas, promoviendo su autonomía, el uso

funcional del lenguaje y la regulación progresiva de la atención individual que solicitan.

Con lo mencionado, surgió la importancia de abordar este tema surge a partir de las necesidades identificadas durante las jornadas de práctica en el grupo de tercer grado de preescolar. A través de la observación y de las actividades realizadas, se identificó que el interés de algunos alumnos por el lenguaje escrito aún es limitado, ya que en diversas situaciones muestran poca iniciativa para interactuar con textos, reconocer grafías o realizar producciones escritas espontáneas, y se observó que el grupo requieren mayores oportunidades para comprender que la escritura tiene una función comunicativa y está presente en distintos ámbitos de su vida cotidiana.

Ante esta situación, resulta pertinente favorecer experiencias significativas que despierten la curiosidad y el interés por la cultura escrita, para poder construir este documento, se tuvo que establecer ciertos objetivos que formaron parte vital durante el proceso de elaboración, siendo un punto de partida para organizar y guiar el contenido permitiendo establecer la meta principal a demostrar en mi práctica docente para llevar a cabo un análisis y evaluación, qué reflejó los logros. Obteniendo así los siguientes:

1.3 Objetivo general

Analizar, evaluar y reflexionar sobre la implementación de estrategias didácticas y recursos pedagógicos durante la práctica docente en un grupo de tercer grado de preescolar, con la finalidad de favorecer la aproximación del lenguaje escrito y mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, mediante el diseño y aplicación de situaciones didácticas pertinentes, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas, el uso del pensamiento crítico y creativo, así como la atención a la diversidad y la comunicación asertiva en el aula

Objetivos específicos

- Analizar, a partir del informe de práctica, la pertinencia de las estrategias y actividades implementadas para favorecer la aproximación al lenguaje escrito en los alumnos de tercer grado de preescolar, con la finalidad de identificar áreas de mejora en mi intervención docente y fortalecer el diseño de situaciones didácticas que promuevan el interés, la exploración y el uso significativo de la escritura.
- Evaluar mediante el informe de prácticas las habilidades desarrolladas para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas relacionadas con el lenguaje escrito, utilizando mi pensamiento crítico y creativo para la solución de problemáticas educativas y la toma de decisiones durante la intervención docente.
- Reflexionar y analizar dentro del informe de prácticas, la manera en la que se puede poner en juego las competencias profesionales para aplicar de forma crítica, el plan y programas de estudio de la educación básica, con el propósito de favorecer la aproximación del lenguaje, escrito y contribuir el aprendizaje y la participación de los alumnos a nivel preescolar a partir de prácticas.

Los objetivos planteados se sustentan y alinean de manera directa con los rasgos profesionales del perfil de egreso, vinculado de forma integral los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, enfocados en la siguiente competencia:

- **5:** Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

1.4 Competencias

Se lograron determinar las siguientes competencias a favorecer dentro de mi práctica profesional:

Competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos

Competencias profesionales:

- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.
- Decide estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Su elección guió la mejora de mi formación docente para identificar aspectos a favorecer o implementar dentro de mi intervención creciendo en su dominio con el propósito de mejorar el análisis de las situaciones educativas con un pensamiento crítico, con comunicación asertiva para el diseño de estrategias pedagógicas que me permitan favorecer mi aprendizaje y la inclusión de los alumnos, de esta manera, busco crecer profesionalmente y consolidar una práctica docente actuando como agente activo en la resolución de barreras de aprendizaje propias y contextuales.

Dentro de este informe de prácticas se abordan diversos apartados que contienen el análisis y reflexión de este tema para comprenderlo a grandes rasgos y el proceso que se llevó a cabo. En primera instancia se encuentra la introducción, la cual describe de manera breve el contenido de este informe de prácticas profesional, los objetivos deseados en la intervención docente, las competencias desarrolladas y el interés personal sobre el tema, en el siguiente apartado se detalla el plan de acción, donde especifica la serie de acciones, estrategias, mostrando enfoques teóricos, metodológicos y pedagógicos aplicados a lo largo de la intervención docente para fundamentar el tema seleccionado. Posteriormente se complementa con el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta establecida sobre las actividades aplicadas en función del tema, continuando con conclusiones y análisis

crítico de la implementación del plan de acción, la intervención docente en su proceso y cambios, mejoras, hechos clave y situaciones significativas.

Finalmente se completa con apartados que marcan fuentes de información consultadas para sustentar el tema, anexos, referencias que demuestran evidencias adquiridas durante la aplicación, así como, planeaciones, productos y resultados del alumnado.

II. PLAN DE ACCIÓN

En presente documento se introduce el diagnóstico socioeducativo, que es un proceso crítico y colaborativo que busca comprender las realidades sociales, culturales, económicas y políticas del entorno escolar para identificar sus fortalezas y problemáticas constituye una herramienta fundamental para identificar las características, necesidades y problemáticas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la recolección de información confiable, es posible diseñar estrategias pertinentes que favorezcan el lenguaje escrito en un grupo de preescolar, este análisis guiará el desarrollo de este documento el cual busca como favorecer el lengua escrita por medio de estrategias y materiales innovadores tomando en cuenta las necesidades y procesos de aprendizaje de un grupo de preescolar.

A escala internacional existen problemáticas relacionados con el tema de la escritura como lo es la alfabetización, que en su mayoría de situaciones se presenta por la falta de accesibilidad a una educación con calidad, materiales y herramientas adecuadas para un completo aprovechamiento escolar y desarrollo de habilidades básicas como lo es la lectura y escritura esenciales para el desarrollo de toda persona en un contexto donde se propone una transformación social, sin mencionar las barreras lingüísticas que existen por falta de valoración y consideración de contextos multilingüísticos, lo cual produce factores aún más complejos como lo es que a origen de esto surge el desempleo y la escasez de oportunidades para elevar el nivel socioeconómico, estas complicaciones son reconocidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) abordadas en la Agenda 2030, refuerzan la necesidad de realizar diagnósticos socioeducativos que permitan identificar retos locales vinculados a una realidad global, por esta razón se tiene como objetivo a través de este documento sustentar el cuarto objetivo de la necesidad de comprender las condiciones sociales, culturales y educativas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto actual de la educación, el favorecer el lenguaje escrito en nivel preescolar se presenta como un desafío significativo a nivel preescolar, por ende se

realiza un diagnóstico socioeducativo por campos formativos de la NEM: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética y naturaleza y De lo Humano a lo comunitario; para encontrar la razón y el origen de este aspecto a fortalecer por medio de entrevistas a padres y alumnos, las cuales nos facilitarán la elaboración de estrategias para atender las necesidades que pide el grupo, a su vez retomando lo que nos pide el plan de estudios vigente que buscando garantizar una educación de calidad dentro de este contexto a través del campo de Lenguajes que propone oportunidades intencionadas y espontáneas que los retengan a usar los lenguajes, en las que integren más de uno, en situaciones de juego y aprendizaje; es decir, que combinen elementos y recursos al expresarse y comunicarse, puede ser que al hablar también usen gestos o señas; que utilicen el lenguaje escrito para representar gráficamente una historia y la enriquezcan con lenguajes artísticos como la plástica, el baile o la música. (p.19)

El lenguaje escrito en la actualidad es un aspecto relevante para la construcción de todo conocimiento, la NEM lo hace marcar en la educación como un proceso de comprensión hacia su entorno, haciéndolo necesario para la construcción y desarrollo del aprendizaje del niño, utilizándolo como un medio de expresión y de conocimiento en una práctica social de su contexto a través de estrategias innovadoras para involucrar al niño al mundo de la escritura como parte del sentido de identidad aprovechando el interés de niñas y niños por explorar, interpretar y disfrutar diferentes textos que tienen al alcance en su hogar, escuela y comunidad. Tomando en cuenta que el alumnado en edad preescolar suele ser egocéntrico se vincula la creatividad individual en este aspecto, por ello he considerado plantear este análisis para poder estimular el aprendizaje de mis alumnos más allá de una hoja y un lápiz como lo marca un método tradicional, influyendo en la transformación social de su contexto, asumiendo la responsabilidad que presenta el inculcar el hábito e interés por escribir a través de materiales innovadores.

La alfabetización en México ha representado históricamente un reto significativo, especialmente en las comunidades indígenas, donde el acceso a la educación formal se ve limitado por factores sociales, económicos, geográficos y culturales. Estas condiciones influyen directamente en el desarrollo de habilidades

básicas como la lectura y la escritura, fundamentales para el aprendizaje escolar, uno de los principales problemas es la desigualdad en el acceso a recursos educativos, lo cual impacta de manera directa en los procesos de alfabetización. En muchas comunidades indígenas, la migración constante de las familias dificulta la continuidad escolar de los niños, generando interrupciones en su aprendizaje y afectando su estabilidad educativa. A esto se suman la lejanía de las escuelas, la falta de infraestructura adecuada y la escasez de materiales didácticos, lo que limita aún más las oportunidades de aprendizaje.

Frente a esta situación, el Estado mexicano ha implementado diversas estrategias con el objetivo de reducir estas brechas educativas y mejorar el acceso a la educación. A través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se han impulsado acciones orientadas a fortalecer la permanencia escolar y el acceso a materiales educativos en comunidades con mayor rezago.

2.1 Diagnóstico y análisis la situación

Para identificar la problemática que desarrolla este documento, fue necesario realizar un diagnóstico socioeducativo que permitiera analizar de manera crítica las características del grupo y las condiciones que impactan el aprendizaje de los alumnos, dado que, como nos menciona de manera relevante la NEM “La intención es que analice aquellos que afectan positiva o negativamente la consecución de sus propósitos y en los que tengan posibilidades de intervención “ (SEP, 2023).

El diagnóstico socioeducativo es un proceso indispensable para conocer a los alumnos de manera integral, considerando no solo sus aprendizajes académicos, sino también un contexto social, cultural y emocional. La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de partir de la realidad de los alumnos para diseñar prácticas educativas, pertinentes , inclusivas y contextualizadas (SEP, 2022).

Díaz Barriga (2006) señala que el diagnóstico orienta la planeación didáctica y permite tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Desde el enfoque de la

NEM este proceso adquiere un sentido más formativo que busca localizar fortalezas, intereses y necesidades de los alumnos, sin prácticas de evaluación excluyente.

En el grupo de tercero de preescolar, la aplicación de una guía de observación (**ANEXO A**), registros, actividades diagnósticas, permitieron identificar el nivel de aproximación de los alumnos al lenguaje escrito. Esta información fue fundamental para diseñar una intervención pedagógica, acorde a los principios de la NEM, priorizando, el bienestar, la inclusión y el aprendizaje significativo de los alumnos.

Debido a ello, se realizaron diversas actividades de observación de su entorno, interacción entre ellos mismos dentro del aula al realizar actividades, registró como práctica cotidiana de escritura significativas, principalmente de su nombre y el copiado, trazos de letras con métodos más sensoriales y motrices más allá de una hoja y un papel, a demás de juegos de reconocimientos de letras. Estas actividades fueron de gran ayuda para identificar las habilidades previas de los alumnos, necesidades específicas en relación al lenguaje escrito. Partiendo de este diagnóstico, fue posible delimitar la problemática que se expone en el siguiente apartado.

El nivel académico por el momento que se logró observar es que el grupo de 3º “A” la mayoría de los alumnos se les dificulta el reconocer el sonido y el trazo de las letras en diversas palabras e incluso en su propio nombre, presentan una escasez de conociendo de cómo suenan o conforman las sílabas dentro de una palabra, en un 87.5% del grupo identifica su nombre por etiquetas (**ANEXO B**), el 91.67% de los alumnos logra escribir su nombre (**ANEXO C**), sin embargo lo realizan con apoyo de objetos o porta textos que llevan su nombre facilitando su escritura “copiando, de igual manera no relacionan objetos que comienzan las palabras, durante el desarrollo de las actividades muchas veces dispersan el tema hacia cosas que se relacionan, pero la mayoría de las veces les causa aburrimiento, necesitan mantener una actividad dinámica que en mi semana de observación no se presentó ninguna, les agrada la idea de cambiar la organización del aula y su postura al realizar las actividades; El 16.67% (**ANEXO D**) del grupo de igual manera

desconocen la secuencia de los números, se les dificulta el uso de tijeras y trazos firmes, la descripción de estos, el darles significado, acatar indicaciones, les agrada visualizar videos más sin embargo no se cuenta con los recursos necesarios para presentarles en un cañón o en una pantalla lo cual dificulta las posibilidades de acercamiento a los alumnos en algunas actividades donde deben interactuar con materiales visuales de manera digital provocando la pérdida de interés en las actividades.

Para complementar el diagnóstico se realizó un análisis detallado para identificar las áreas de oportunidad y las habilidades que presentan los alumnos de tercer grado de preescolar a través de los campos formativos que establece la Nueva Escuela Mexicana, que bien “Los campos formativos de la educación, consisten en la fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje hacia un modelo que contemple la interacción del conocimiento de diversas disciplinas” (SEP,2023).

Por lo cual se considera relevante realizarlo de tal forma que nos brinde un evaluación que nos guía como docentes en la formulación de estrategias para atender las necesidades que demanda el grupo en un área. Dentro de este campo formativo Saberes y Pensamiento científico , los alumnos demuestran conocimiento de los números y su propósito en la vida cotidiana, cuentan objetos de su entorno (juguetes, sillas, puertas, mesas del aula) con fluidez números mayores al 15 y algunos superan este rango, manifiestan un interés por los números, el contar y reconocer de números en letreros de negocios o autobuses, lo que demuestra qué interpretan su propósito en un contexto eso y tangible, a pesar de este conocimiento, algunos alumnos no logran establecer la correspondencia uno a uno de manera consistente, cuentan objetos de manera memorística sin seguir la serie o repitiendo, la falta de acceso a materiales didácticos en casa, limita el desarrollo de pensamiento científico, resuelven problemas con cantidades pequeñas con apoyo de lagunas material, lo cual mayoría del grupo se apoya en los compañeros que tienen un mejor dominio del conteo, lo cual generó una dependencia del aprendizaje por imitación en lugar de un entendimiento individual.

El grupo en general demuestra empatía hacia los seres vivos y la naturaleza alineado con el campo formativo de Ética, naturales y sociedades, se logra observar interés en cuanto el cuidado de insectos que se encuentran el contexto del jardín, evitan dañar plantas y se preocupan por el estado de animales que ven en situaciones de calle reconociendo acciones buenas y malas para el entorno en el que viven, reflejando valores aprendidos de casa, aunque presentan dificultades para promover acciones del cuidado y conservación del medio ambiente de forma proactiva e involucrar a otros, aunque reconocen las acciones que deterioran el medio ambiente, no muestran iniciativa para resolverlas, la falta de un entorno natural cercano y de actividades. Exploración de la naturaleza, limitan su comprensión en la relación entre sus acciones y el impacto ambiental. Esto refleja la falta de experiencia en proyectos colectivos y una actitud de individualismo que a menudo se forman en sus entornos donde el apoyo comunitario es limitado.

En el desarrollo del campo formativo De lo humano a lo Comunitario, el grupo muestra una notable capacidad para resolver conflictos entre pares sin recurrir a la agresión física, el diálogo a veces ruidoso es la principal herramienta para solucionar problemas en el juego, aunque evitan la agresión física existe un poco de violencia verbal con palabras hirientes hacia sus capacidades de “tu no puedes” y los gritos de una manifestación de enojo y frustración, reflejando así, conflictos que presencian en casa, sin lograr un diálogo y respeto por las reglas de participación, como esperar su turno para hablar o interrumpir, que es un desafío constante que afecta durante la elaboración de actividades, la inclusión y el juego colaborativo son difíciles de fomentar, debido a que muestran una respuesta a su contexto, donde la supervivencia individual a menudo prevalece sobre la cooperación, estas dificultades que presenta el grupo influyen directamente en el lenguaje escrito, dado a que, de las expresiones de frustración, surge la dificultad para escuchar a otros por turnos de participación, generando un ambiente poco beneficioso para llevar a cabo actividades que demandan atención, concentración y diálogo guiado, lo cual limita la oportunidad de que los alumnos puedan analizar, reflexionar y entender lo que escriben o escuchan.

Dentro del campo de lenguajes logró observar que la mayoría del grupo manifiesta sus emociones y necesidades de manera clara, sin embargo el

vocabulario que utilizan se encuentra fuertemente influenciado por su entorno inmediato.

Se comunican a través de lenguaje verbal, gestos y expresiones corporales, se logró observar una capacidad muy buena de narrar historias a través del juego que reflejan dinámicas familiares y comunitarias, es decir, establecen diálogos de adultos con un tono alto, aún que si logran expresar sus ideas sobre vivencias personales, pero a pesar de su expresividad se detectan que el 16.9% de los alumnos (**ANEXO E**), se les dificulta construir oraciones complejas y su lenguaje tiende a ser directo, mostrando una falta de exposición a un lenguaje más diverso y estructurado, lo que limita su capacidad de expresar ideas de manera completa y clara, la falta de un adulto que los motive a tener un acercamiento e interés por la lectura y escritura desde casa o entablé conversaciones con regularidad obteniendo así un lenguaje limitado y afectando directamente en la atención para seguir instrucciones de las actividades.

Así mismo, se observa que los alumnos requieren mayor acompañamiento para fortalecer habilidades relacionadas con el reconocimiento de letras, sonidos y palabras, elementos fundamentales dentro del procesos inicial de lectoescritura, debido a que se identificó que solo el 16.67% de los alumnos reconoce los números, mientras que el 83.33% aún presenta dificultades para identificarlos (**ANEXO F**), lo que refleja la necesidad de continuar reforzando habilidades cognitivas básicas que también se relacionan con el desarrollo de pensamiento lógico y el lenguaje escrito.

Dado a estas características presentes en el grupo influyen de manera directa en mi práctica docente, debido a que requiere una intervención más intencional y constante para estimular el vocabulario, componer oraciones y la expresión oral y escrita. Por ello me ha sido necesario crear e implementar estrategias que beneficien el uso de un lenguaje amplio y estructurado a nivel preescolar.

2.2 Focalizar el problema

Focalizando la problemática principal de acuerdo con lo observado es que los alumnos de 3° "A" muestran escasez en el desarrollo de habilidades básicas del lenguaje escrito. En diversas ocasiones se ve reflejada una limitación para comunicar sus necesidades, opiniones o ideas lo que evidencia una dificultad significativa con grafías, utilizar trazos con intención comunicativa o visualizar el lenguaje escrito como una forma o herramienta para comunicar ideas, a partir de lo observado se identifica que la mayoría del alumnado utiliza los garabatos sin una finalidad, si no, por cumplimiento superficial.

Este problema, principalmente afecta a los alumnos del grupo debido a que aún se encuentran en la etapa de adquisición del lenguaje escrito y sin dejar de lado a la docente, debido a lo complejo que se vuelve el hallar una estrategia o método para favorecer y crear interés por el lenguaje escrito. Esta situación se presenta de manera continua durante la jornada escolar, principalmente al realizar actividades las cuales implican trazos dirigidos, registros de observación, elaboración de listas, creación de mensajes, trabajos con grafías y motricidad o alguna otra producción escrita, se considera que esto ocurre debido a que los niños aún no muestran dominio total de las habilidades del lenguaje escrito y a la falta de experiencias previas en cuanto a este aspecto, la estimulación de motricidad fina y coordinación visomotora y la dificultad de comprender la función social de la escritura

Recayendo en la falta de experiencias adquiridas, motivación y estimulación del lenguaje escrito, las consecuencias que ha ocasionado son las dificultad para participar en actividades de escritura, producciones gráficas sin significado y un progreso lento en las etapas iniciales de escritura, lo que repercute en la poca intención al realizar trazos que incrementan directamente las necesidades detectadas dentro del aula.

Analizando a los alumnos generalmente como actores sociales que ingresan a la institución, muestran actitud desmotivada, distracción con cualquier acción u objeto notable, actitudes de cumplimiento superficial para evadir responsabilidades y atenciones solicitadas durante las actividades, a razón de esto, se ve perjudicado su progreso en el lenguaje escrito que afectan su desarrollo. Por lo tanto, se establecen estrategias y metodologías innovadoras para utilizarlas dentro del aula para beneficiar sus conocimientos y aprendizajes formativos.

2.3 Objetivos considerados para el plan de acción

Es por ello que se origina el propósito del presente plan de acción que es: Favorecer la aproximación al lenguaje escrito en los alumnos de tercer grado de preescolar mediante la incorporación de recursos, materiales concretos y estrategias didácticas significativas que favorezcan el reconocimiento del nombre propio, la identificación de letras y la comprensión de la función social de la escritura, a partir de actividades inclusivas, dinámicas y contextualizadas que permitan a los alumnos desarrollar habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales dentro del campo formativo de Lenguajes, poniendo en práctica competencias profesionales y genéricas como docente en formación para reflexionar, evaluar y mejorar continuamente mi intervención docente”. Este plan se orienta hacia el acercamiento del aprendizaje del lenguaje escrito de manera significativa poniendo en práctica mis competencias profesionales y genéricas como docente en formación.

2.4 Revisión teórica

El desarrollo del lenguaje en la educación preescolar en la Nueva Escuela Mexicana

El desarrollo del lenguaje es una habilidad sumamente importante como función social en cuanto la comunicación, la interacción social y constituye un apoyo principal en el aprendizaje. Desde las primeras interacciones familiares, el niño comienza construir bases que le permitirán acceder a conocimientos más complejos fortaleciendo habilidades lingüísticas en contextos reales y funcionales. La Nueva Escuela Mexicana, (SEP, 2022) reconoce al lenguaje como una herramienta central

para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento, priorizando su uso en contextos reales y significativos.

Desde la perspectiva sociocultural, Vigotsky (1979) sostiene que el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje se fortalecen mediante la interacción con otros, especialmente en contextos escolares donde el niño participa activamente en situaciones comunicativas significativas. Uno de los conceptos centrales de su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual hace referencia a la distancia entre lo que el niño puede realizar por sí mismo y aquello que logra con la ayuda de un adulto o de compañeros más capaces. En este sentido, el docente cumple un papel fundamental al brindar acompañamiento y estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Asimismo, Vigotsky destaca la importancia de la mediación semiótica, entendida como el uso de herramientas culturales que permiten al niño comprender y relacionarse con el mundo. Entre estas herramientas, el lenguaje ocupa un lugar principal, ya que posibilita la organización del pensamiento, la comunicación y la construcción de conocimientos. De esta manera, el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino mediante la interacción social y cultural.

Relacionado con lo anterior, Bruner retoma las aportaciones de Vigotsky y desarrolla el concepto de andamiaje, el cual consiste en el apoyo temporal que brinda el docente durante el proceso de aprendizaje. Dicho acompañamiento se ajusta a las necesidades del alumno y se retira gradualmente conforme el niño adquiere mayor autonomía en sus actividades de comunicación, lectura y escritura.

Por otra parte, Vigotsky considera que la escritura no debe entenderse únicamente como una habilidad motriz o mecánica, sino como una función psicológica superior vinculada con el desarrollo del pensamiento. La escritura constituye una herramienta cultural que permite representar ideas, expresar emociones y organizar el conocimiento de manera consciente y reflexiva. Además, el autor explica que antes de escribir convencionalmente, los niños pasan por procesos

simbólicos previos, como el juego y el dibujo, mediante los cuales comienzan a otorgar significado a los objetos y representaciones.

En este sentido, el juego simbólico adquiere gran relevancia en la educación preescolar, ya que favorece el desarrollo de la imaginación, el lenguaje y la comprensión de símbolos. A través de estas experiencias, los niños construyen las bases necesarias para comprender posteriormente que las letras y palabras representan significados y sonidos. Así, la escritura surge como una necesidad social y comunicativa que se fortalece en interacción con el entorno cultural y escolar.

En la práctica docente, el desarrollo de lenguaje se favorece cuando el educador promueve situaciones de intercambio verbal, escucha activa y respeto por la diversidad de expresiones, alineándose con los principios de la NEM, al colocar al alumno como protagonista de su aprendizaje y reconocer sus saberes previos, experiencias y contextos socioculturales.

El lenguaje escrito en tercero de preescolar bajo el enfoque de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana plantea que el lenguaje escrito debe abordarse desde una perspectiva formativa, significativa e inclusiva, evitando prácticas mecanizadas o descontextualizadas. En nivel preescolar, especialmente en tercer grado, el acercamiento a la lectura y escritura se concibe como un proceso gradual que parte de las experiencias cotidianas de los niños y de la interacción que mantienen con diversos textos presentes y observados en su entorno.

Ferreira y Teberosky (1999) señalan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura antes de dominarla controversialmente. Este planteamiento coincide con el programa de estudios vigente, debido a que reconoce que los alumnos aprenden a partir de la exploración y la reflexión, por lo que la tarea docente debe ser generar situaciones didácticas que permitan interactuar libremente con el lenguaje escrito.

A través de la intervención docente, el uso de cuentos, carteles, listas, nombres propios y producciones gráficas favorece que los alumnos realmente comprendan la función social que tiene la escritura en la vida cotidiana, vinculándose con la NEM, al implicar un aprendizaje contextualizado, tomando en cuenta los diversos estilos de aprendizaje, fortalecer la expresión y común del alumnado en un ambiente de respeto e inclusión.

Daniel Cassany y el lenguaje escrito como práctica social

Las aportaciones de Daniel Cassany, quien concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales y comunicativas que permiten a las personas interactuar con su entorno, expresar ideas y participar en diferentes contextos de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, aprender a escribir no implica únicamente el dominio de letras, sílabas o reglas ortográficas, sino la comprensión de los usos y significados que tiene la lengua escrita en la sociedad.

Cassany (2006) señala que el aprendizaje del lenguaje escrito cobra sentido cuando los estudiantes participan en situaciones auténticas de comunicación, donde la lectura y la escritura cumplen una función real. Por ello, en educación preescolar resulta fundamental que las niñas y los niños tengan oportunidades de interactuar con diversos portadores de texto, reconociendo que la escritura sirve para comunicar, registrar información, expresar ideas y relacionarse con los demás.

Aunque las aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky permiten comprender las hipótesis que construyen los niños sobre el sistema de escritura, el presente trabajo no se centra en la adquisición de una escritura convencional ni en la identificación de etapas como la presilábica, silábica o alfabética. En concordancia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, el interés se orienta hacia la aproximación al lenguaje escrito, favoreciendo experiencias significativas que permitan a los alumnos reconocer sus funciones sociales y desarrollar interés por la cultura escrita.

Desde esta perspectiva, el papel de la educadora consiste en generar ambientes de aprendizaje que promuevan la exploración, la comunicación y el acercamiento al lenguaje escrito, respetando los procesos de desarrollo de cada niño y sentando las bases para aprendizajes posteriores.

La Nueva Escuela Mexicana como sustento de la práctica docente en preescolar

La Nueva Escuela Mexicana establece como propósito la formación integral de los alumnos, promoviendo valores como la inclusión, la equidad, la solidaridad y el respeto a la diversidad en el nivel preescolar. Este enfoque resalta la importancia de crear ambientes de aprendizaje donde los alumnos se sientan seguros, escuchados y valorados, favoreciendo su desarrollo emocional, social y cognitivo.

En relación con el lenguaje escrito NEM plantea que este debe trabajarse de manera transversal, vinculándolo con situaciones de la vida cotidiana y con los intereses de los alumnos. La escritura y la lectura se conciben como herramientas para la comunicación, la expresión y la participación social no sólo como contenidos académicos.

La intervención pedagógica realizada durante el periodo de práctica, se sustenta con los principios del plan de estudios vigente, Al promover experiencias de aprendizajes centradas en el contexto del grupo, el trabajo colaborativo y el desarrollo de lenguaje escrito de manera significativa, contribuyendo así la formación integral de los alumnos de tercero de preescolar.

Aprendizaje significativo de Ausubel

Según David Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona y se integra de forma no arbitraria con los conocimientos y

la estructura cognitiva previa del estudiante. Este proceso implica que el estudiante debe tener la actitud y el interés de aprender, mientras que el material debe tener un significado lógico y ser psicológicamente relevante para su etapa de desarrollo y sus conocimientos previos.

Psicología constructivista; ponía mucho énfasis en elaborar la enseñanza a partir de los conocimientos previos que tiene el alumno. Para Ausubel la enseñanza era un proceso por el cual se ayuda al estudiante a que siga aumentando y perfeccionando el conocimiento que ya tiene, en vez de imponer un temario que debe ser memorizado. La educación no podía ser una transmisión de datos unilateral (el mensaje se dirige en una sola dirección (de emisor a receptor) y no hay ningún tipo de retroalimentación)

El aprendizaje verbal significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto. Si nos remitimos al concepto de aprendizaje: «proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua» (González Serra, 2000) veremos que en el aprendizaje significativo estos cambios serán producidos por nuevos conocimientos, los que adquirirán un sentido personal y una coherencia. De esta forma Ausubel distingue 3 tipos fundamentales de aprendizaje significativo (Aceituno, 1998):

Aprendizaje representacional: tipo básico de aprendizaje significativo. En él se asignan significados a determinados símbolos (palabras) se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos).

Aprendizaje de conceptos: los conceptos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.

Aprendizaje proposicional: la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo.

De acuerdo con lo anterior, las aportaciones de autores como Vigotsky, Ferreiro, Teberosky y Ausubel permiten comprender que el lenguaje escrito en preescolar no debe abordarse desde prácticas mecánicas, sino mediante experiencias significativas, sociales y contextualizadas que favorezcan la construcción progresiva del aprendizaje. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana retoma una visión centrada en el alumno y en sus procesos de interacción con el entorno, reconociendo que “el aprendizaje se construye a partir de las experiencias, intereses y contextos socioculturales de las y los estudiantes” (SEP, 2022). A partir de esta perspectiva, se presentan los referentes teóricos que sustentan la intervención docente desarrollada en el presente informe.

2.5 Referentes teóricos

Dentro de la Nueva Escuela Mexicana, se concibe el concepto de lenguaje común, eje central para el desarrollo integral de los alumnos al reconocerlo, como una herramienta para la comunicación, la construcción del pensamiento y la participación social. A nivel preescolar, el lenguaje escrito, no se aborda desde una enseñanza mecánica, sino como un proceso formativo, que parte de las experiencias y intereses contexto socioculturales de los niños (SEP, 2022)

En el enfoque que abarca, se trata de favorecer el lenguaje escrito, implicando, generar ambientes alfabetizadores donde los alumnos interactúen con diversos portadores de texto y comprendan su función social. La NEM promueve que la lectura y la escritura se presente con situaciones reales y significativas,

permitiendo así que los niños descubran que la escritura no sólo sirve para comunicar, sino para organizar ideas, expresar emociones y participar en la vida escolar. (SEP, 2022)

La Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, establece como parte de una misión y propósito, desarrollar una educación con pertinencia lingüística y cultural, así identificando la diversidad de lenguas, identidades y formas de expresión presentes en un aula (DGEII, s.f.). Con el Programa Especial de Educación Intercultural, la SEP (2014) plantea que el trabajo de lenguaje debe respetar y valorar los saberes previos de los alumnos, así como sus formas de comunicación, promoviendo la educación inclusiva y equitativa.

En el grupo de tercero de preescolar, este enfoque permitió comprender que los alumnos se aproximan al lenguaje escrito desde distintos niveles y experiencias. Por ello, favorecer el lenguaje escrito, no significó exigir producciones convencionales, sino propiciar oportunidades para que los alumnos explorarán escribiera libremente, reconocieron su nombre e interpretar en imágenes y atribuyen significado a los textos presentes en aula.

Por otro lado, el lenguaje escrito no debe entenderse únicamente como el aprendizaje de letras o la copia de palabras, sino como una práctica social que permite a las personas comunicarse, expresar ideas y participar en distintos contextos. En este sentido, Cassany (2006) sostiene que aprender a leer y escribir implica comprender los usos reales del lenguaje escrito y construir significados a partir de situaciones auténticas de comunicación. Desde esta perspectiva, el acercamiento al lenguaje escrito en educación preescolar debe favorecer experiencias significativas, contextualizadas y funcionales, donde las niñas y los niños interactúen con diversos portadores de texto, reconozcan su utilidad y encuentren sentido a la escritura en su vida cotidiana. Lo anterior coincide con lo planteado por la SEP (2022), que promueve el desarrollo del lenguaje escrito mediante experiencias cercanas al contexto de los estudiantes, respetando sus procesos de aprendizaje y favoreciendo su participación activa.

Y el segundo párrafo podrías cambiarlo por este:

Cassany (2006) explica que el aprendizaje de la escritura es un proceso gradual que se fortalece mediante la interacción constante con textos reales y diversas situaciones comunicativas. El autor señala que los niños construyen conocimientos sobre el lenguaje escrito cuando tienen oportunidades para observar, explorar, interpretar y producir diferentes tipos de textos con una finalidad específica. Por ello, en educación preescolar resulta fundamental que el docente genere ambientes alfabetizadores ricos en materiales impresos, proponga actividades lúdicas y contextualizadas, y brinde consignas claras que permitan a los alumnos aproximarse al lenguaje escrito de manera natural, respetando el ritmo y las características individuales de cada uno.

En relación con el aprendizaje, Ausbel (1983) señala que este es significativo cuando el alumno logra relacionar las nuevas información con sus conocimientos previos, otorgándole sentido. Esta idea se articula con el enfoque de la NEM, al proponer que los aprendizajes apartan de la realidad, intereses y experiencias de los alumnos, favoreciendo una comprensión auténtica en el mundo que los rodea (SEP, 2022).

Éstos referentes permitieron comprender que dentro del grupo de terceros de preescolar, el favorecer el lenguaje escrito no implica exigir producciones convencionales, sino generar ambientes alfabetizadores, donde los alumnos interactúan, contextos escriban libremente, no solamente sobre un lápiz y una hoja para crear una oportunidad de reconocer su nombre y atribuye significado a lo que observan estas acciones, se alinean con los principios de la NEM, que al colocar a un alumno como protagonista de su aprendizaje, representar sus procesos individuales y promover una educación inclusiva y significativa.

A partir de esta comprensión teórica y de la necesidad de analizar la práctica docente de manera reflexiva, metodología empleada para llevar a cabo la planificación de este plan de acción está fundamentada en la investigación-acción,

término desarrollado por Kurt Lewin acuñada en la década de 1940, y menciona que es una metodología que busca resolver problemas inmediatos mediante la vinculación directa entre la ciencia social y la acción comunitaria o institucional. Su premisa central es que se investiga para cambiar y se cambia investigando, integrando la teoría y la práctica. en diversas investigaciones. Esta metodología se caracteriza por la exploración reflexiva de la práctica docente, permitiendo analizarla de manera crítica, con el propósito de planificar, intervenir de forma consciente y generar mejoras progresivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguaje escrito.

Se optó por utilizar esta metodología de Investigación-Acción debido a que siendo un informe de prácticas, es ideal conectar directamente la teoría con la práctica. permitiendo al resolver problemas reales en tiempo real mediante un ciclo de planificar, actuar, observar y reflexionar, convirtiendo la experiencia laboral en un proceso continuo de mejora profesional, justificando que la intervención no es una rutina, sino un proceso cíclico y reflexivo de planificación, acción, observación y evaluación, lo cual convierte la experiencia profesional en un objeto de estudio para resolver problemas reales y mejorar tu propio desempeño.

Para el desarrollo del presente informe de prácticas se seleccionó el Ciclo Reflexivo de Smith (1991) (**ANEXO E**) como el núcleo metodológico para guiar el proceso de investigación-acción. La elección de este modelo radica en que no se limita a una simple revisión superficial de los acontecimientos ocurridos en el escenario de prácticas, sino que exige un ejercicio de introspección profunda estructurado en cuatro etapas secuenciales: descripción, inspiración, confrontación y reformulación. Este ciclo permite deconstruir las acciones cotidianas y visibilizar las teorías implícitas que guían las decisiones en el aula/espacio laboral, facilitando que la experiencia empírica se transforme en conocimiento teórico aplicable y sistemático.

Para la reflexión del análisis de la práctica, así como para la elaboración del plan de mejora, se empleó el ciclo de Smith, el cual contempla cuatro momentos fundamentales dentro del proceso reflexivo: descripción, análisis, confrontación y

reconstrucción de la práctica, mismos que permitieron identificar, área de oportunidad y replantear estrategias acordes a las necesidades del grupo.

Cómo apoyo para planificar de manera intencional a las acciones pedagógicas, decidí basarme en un enfoque metodológico, ya que orienta atender la problemática detectada en la relación de lenguaje escrito; posteriormente llevará a cabo intervención en el aula, describir cómo se desarrollan las actividades durante la práctica docente y finalmente realizar un proceso de reflexión y análisis que permitiera, ajustar o reorientar el plan de acción, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y favorecer el desarrollo integral de los alumnos

2.6 Planteamiento del plan de acción

La intervención educativa es un proceso enriquecedor para lograr transformar la práctica, de la cual considero como futura docente lograr la mejora y transformación de mi proceso de desarrollo profesional llevando a cabo un constante análisis y reflexión que me permita identificar mis fortalezas y áreas de oportunidad de mis acciones, al igual que mis métodos en el proceso de enseñanza aprendizaje con mis alumnos y si es que está siendo adecuado o efectivo en mi trabajo dentro del aula para ellos, tomándolo como apoyo para poder identificar problemas o aspectos en los que pueda generar una solución.

“La reflexión es un proceso continuo mediante el cual los docentes analizan sus experiencias, cuestionan sus acciones y reconstruyen su práctica, favoreciendo la mejora constante y el aprendizaje profesional a partir de la experiencia vivida en contextos educativos”. (Smith, 2001, párr. 3)

Nombre de la actividad	Campo formativo	PDA	Materiales	Evaluación
Escribo con la nariz	Lenguaje	Distingue semejanzas y diferencias con los nombres de sus pares, por sonidos, marcas gráficas o letras.	1. Cono con pompón y resorte 2. Hojas con trazos de las	Escala estimativa

			letras del abecedario	
La mitad igual	De lo humano a lo comunitario	Imita y descubre movimientos y posturas, involucrando distintos segmentos corporales que favorecen el control y la lateralidad	1. Rompecabezas de mitad completa y a completar	Escala estimativa
la postal para mis amigos	Lenguaje	Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas	1. Buzón 2. Cartel en partes de la postal 3. Hojas de máquina 4. Sellos de estampas	Escala estimativa
indicaciones laterales	De lo humano y lo comunitario	Adapta sus movimientos y fortalece su lateralidad al desplazarse en espacios de la escuela, casa y comunidad en distintas direcciones y con velocidades variadas; descubre nuevas formas de moverse.	1. Cartel para conectar con distintas figuras 2. Copia de las figuras del cartel para conectar 3. Paliacate	Escala estimativa
Una lista de espuma	Lenguaje	Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas.	1. Espuma de afeitar 2. Charola	Escala estimativa
Una receta a seguir	Lenguaje	Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas	1. Libreta 2. Masa 3. frijoles 4. crema 5. queso 6. plancha	Escala estimativa

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

El objetivo principal del llevar a acabo este plan de acción, es evidenciar el proceso analítico y reflexivo durante mi intervención en la práctica docente, analizando y describiendo las acciones diseñadas acorde las necesidades del grupo considerando el contexto donde se desenvuelven los alumnos, evidenciando por medio de reflexiones, orientaciones y reorientaciones originadas de adecuaciones realizadas por la mejora de mi actuar docente, beneficiando la lectoescritura del grupo con intención de crear un aprendizaje significativo durante las actividades propuestas.

Por lo anterior, se optó por emplear el ciclo reflexivo de Smith, como marco para estructurar las actividades, debido a que este modelo permite describir, analizar y reflexionar sobre mi práctica educativa, facilitando la identificación de áreas de mejora dentro del proceso de intervención docente.

Smyth (1989) propone un enfoque de práctica reflexiva que permite describir, explicar confrontar y transformar la acción docente y se relaciona directamente con la NEM al considerar al docente como un agente de cambio que reflexiona sobre su práctica para mejorarla y garantizar una educación y equitativa y de calidad como esta lo propone.

Durante el desarrollo de las prácticas profesionales, la intervención enfocada en el lenguaje escrito, permite reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias implementadas, así como sobre la respuesta de los alumnos. Esta reflexión favoreció la toma de decisiones pedagógicas acordes con los principios de la NEM, priorizando el aprendizaje significativo, la participación activa y el respeto por los procesos individuales de los alumnos.

Al analizar la propuesta se considera que fue pertinente porque respondió a la necesidad de fortalecer lo principalmente propuesto para los alumnos para favorecer el lenguaje escrito, mediante actividades lúdicas y significativas. Además, las actividades mantuvieron coherencia con el propósito planteado y favorecieron el desarrollo progresivo de las habilidades en las etapas de construcción de la escritura.

Asimismo contribuyó a atender la necesidad detectada dentro del grupo, debido a que las actividades fueron diseñadas a partir del diagnóstico socioeducativo realizado previamente, en el cual se identificó que los alumnos presentaban dificultades en el reconocimiento de letras, la intención comunicativa de la escritura y el uso funcional del lenguaje escrito. A partir de ello, se plantearon estrategias lúdicas, sensoriales y significativas retomando lo que menciona Vigotsky (1979), “el aprendizaje de la lengua escrita no debe ser una instrucción mecánica, sino un proceso de apropiación cultural basado en actividades con sentido para el niño”, lo cual permitió llevar a los niños a aproximarse al lenguaje escrito desde experiencias acordes a su edad, intereses y nivel de desarrollo.

3.1 Identificación de enfoques curriculares y su integración

El diseño, ejecución y evaluación de las propuestas didácticas desarrolladas durante el periodo de prácticas profesionales no se gestaron de manera aislada o puramente instrumental. Por el contrario, se alinearon de forma estricta con los fundamentos filosóficos, humanistas y metodológicos que sustentan la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las orientaciones del Plan de Estudio 2022. A través de una praxis reflexiva, se articularon diversos enfoques curriculares y ejes articuladores que permitieron transitar de una enseñanza tradicionalista e individualista hacia una pedagogía crítica, con rostro humano y con un profundo sentido de comunidad.

A continuación, se fundamenta teórica y metodológicamente la integración de los enfoques curriculares implementados en las secuencias didácticas y proyectos de aula:

1. El Aprendizaje Situado y la Transformación de la Realidad

La Nueva Escuela Mexicana establece que el punto de partida de todo aprendizaje debe ser la realidad misma de los estudiantes. En congruencia con la pedagogía crítica y los postulados del aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006), las actividades planificadas se estructuraron a partir de situaciones auténticas, problemas reales y necesidades palpables del entorno inmediato del grupo escolar.

En lugar de impartir contenidos abstractos y descontextualizados, el aprendizaje se dinamizó mediante el análisis de problemáticas locales cotidianas, tales como las dinámicas familiares, el cuidado del entorno escolar y los saberes comunitarios. Esto permitió que los alumnos no memorizaran información, sino que utilizaran los conocimientos científicos e históricos para interpretar su realidad, dotando de un significado sociocultural profundo a cada jornada de trabajo y reconociendo a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos educativos.

2. El Enfoque de Inclusión y Justicia Social

Bajo la premisa de la NEM de que "nadie se quede atrás, nadie se quede afuera", el enfoque de inclusión se asumió como un principio ético, político y pedagógico transversal. Este enfoque exige el reconocimiento de la diversidad como una riqueza y la eliminación sistemática de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en el aula.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) fungió como eje rector en la planeación didáctica. Se diversificaron los materiales, los canales de representación de la información (visual, auditivo, kinestésico) y las formas de evaluación. Durante las actividades de lectoescritura, razonamiento lógico y expresión artística, se realizaron ajustes razonables específicos en los niveles de complejidad y en los apoyos visuales y materiales para los alumnos que presentaban rezago o ritmos de aprendizaje diferenciados. Esto garantizó que la totalidad del grupo participara

activamente en igualdad de condiciones, validando su derecho humano a una educación equitativa.

3. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

Se concibe la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para el acercamiento, la comprensión y la transformación de diversas culturas, no como prácticas aisladas o mecánicas, sino como procesos vivos que permiten a los estudiantes interpretar su realidad social y cultural.

Durante el desarrollo de las actividades se promovieron experiencias donde los estudiantes interactuaron con distintos portadores de texto vinculados a su entorno, como relatos, carteles, narraciones orales y escritos de su comunidad. A partir de estas experiencias, se favoreció la construcción de significados compartidos, en los que las historias familiares, las tradiciones locales y las formas de vida cercanas fueron recuperadas y registradas mediante la escritura emergente y la lectura mediada por la docente.

Asimismo, se generaron espacios de diálogo en los que los niños pudieron expresar lo que comprendieran de los textos, relacionándolos con sus vivencias personales. La lectura se utilizó como un medio para descubrir otras formas de vida y la escritura como una herramienta para registrar, comunicar y resignificar lo aprendido, favoreciendo así un acercamiento significativo a la diversidad cultural presente en su contexto.

4- El Trabajo Colaborativo y la Co-construcción de Saberes

En contraposición a los modelos educativos basados en la competencia individualista, el enfoque curricular de la NEM privilegia el desarrollo de habilidades cooperativas y la solidaridad orgánica. El aula se concibe como una micro-comunidad donde los conocimientos se construyen de manera colectiva y compartida.

Las secuencias didácticas priorizaron la organización del grupo en equipos de trabajo heterogéneos, asambleas escolares y proyectos comunitarios. Se asignaron roles rotativos dentro de las dinámicas para asegurar la corresponsabilidad en las tareas encomendadas. A través del trabajo colaborativo, los estudiantes experimentaron la necesidad de negociar significados, escuchar activamente al otro, argumentar sus posturas con respeto y unificar criterios para alcanzar una meta en común. Este enfoque no solo optimizó los logros de aprendizaje académico, sino que cimentó las bases de una ciudadanía democrática.

5. El Aprendizaje Basado en el Juego (Enfoque Lúdico)

Reconociendo que el juego es una actividad natural, un derecho de la infancia y una de las herramientas de aprendizaje más potentes, se integró el juego estructurado y semiestructurado como una estrategia didáctica fundamental para la apropiación de contenidos complejos.

Las actividades se diseñaron mediante dinámicas lúdicas que desafiaban cognitivamente a los alumnos en un ambiente de motivación intrínseca. Juegos de rol, dinámicas grupales físicas, juegos de mesa adaptados y simulaciones permitieron que los estudiantes explorarán conceptos abstractos a través de la experimentación y el movimiento. El enfoque lúdico redujo los niveles de ansiedad escolar, incrementó de manera notable los periodos de atención sostenida y transformó el error en una variable natural del proceso de aprendizaje, favoreciendo la plasticidad cerebral y la consolidación de la memoria a largo plazo.

6. El Desarrollo Socioemocional y la Educación Humanista

El fin último de la Nueva Escuela Mexicana es la formación integral de los ciudadanos. Por ello, la dimensión socioemocional no se trató de manera periférica,

sino como un enfoque indispensable para posibilitar el bienestar subjetivo y la salud mental colectiva de los educandos.

Al inicio y cierre de cada jornada de prácticas se implementaron estrategias de toma de conciencia emocional, regulación del afecto y fomento de la empatía. Las actividades de aprendizaje incluyeron momentos explícitos para que los alumnos expresaran cómo se sentían respecto a las tareas escolares y sus relaciones interpersonales. Al validar sus emociones dentro de un ambiente de confianza, se fortaleció el autoconcepto, la resiliencia y la resolución pacífica de conflictos, consolidando un clima escolar seguro que es la condición indispensable para que ocurra un aprendizaje significativo.

3.2 Competencias desplegadas en la ejecución

La ejecución de la propuesta pedagógica bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) demandó la movilización y consolidación de una serie de competencias profesionales, transversales y socioafectivas por parte del docente en formación. En concordancia con los perfiles profesionales y dominios e indicadores establecidos por el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana, la práctica docente dejó de ser una repetición mecánica de actividades para transformarse en un ejercicio de mediación crítica y liderazgo pedagógico.

A continuación, se fundamentan y desglosan las principales competencias profesionales desplegadas durante el desarrollo y aplicación de la intervención educativa:

1. Planeación Argumentada y Co-diseño Curricular

La planeación se asumió como un proceso flexible, dinámico y estrictamente argumentado, alejándose de la visión tradicional de una simple carga administrativa. Esta competencia se manifestó al dosificar los 11 momentos metodológicos del proyecto comunitario de manera coherente con los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del Plan de Estudio. El codiseño implicó articular

los saberes teóricos con las realidades del contexto escolar, diseñando secuencias didácticas que no solo contemplaran los objetivos académicos, sino también los tiempos, materiales y particularidades de la comunidad áulica.

2. Gestión Organizacional y Logística Didáctica

La metodología de proyectos comunitarios rompe con la estructura estática del aula tradicional, lo que requirió desarrollar una alta capacidad de organización del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. La competencia organizativa se visibilizó al coordinar de manera simultánea el trabajo por equipos heterogéneos, las asambleas generales y los momentos de investigación individual. Esto implicó establecer normas claras para la distribución, uso y resguardo de los materiales didácticos, optimizar la jornada escolar para evitar tiempos muertos y prever la estructura de las fases del proyecto de modo que el alumnado supiera con claridad qué producto intermedio se construiría en cada sesión.

3. Comunicación Asertiva, Dialógica y Mediación Pedagógica

En la Nueva Escuela Mexicana, el docente no es un transmisor vertical de información, sino un facilitador del diálogo que promueve la libre expresión y el cuestionamiento crítico. Se implementó una comunicación horizontal y empática, adaptando el registro lingüístico a las características del desarrollo cognitivo del grupo. Esta competencia fue clave para moderar las asambleas escolares, donde se guio a los alumnos mediante preguntas detonadoras para que argumenten sus ideas, escucharán con respeto las posturas de sus pares y logran consensos colectivos sin necesidad de que el docente impusiera las decisiones finales del proyecto.

4. Conducción y Manejo de Grupo desde un Enfoque Humanista

El control del aula se desplazó de la disciplina punitiva hacia la construcción de un clima de aula seguro, democrático y basado en el respeto mutuo y la corresponsabilidad. Despliegue en la práctica: El manejo de grupo se consolidó a

través del establecimiento de acuerdos de convivencia contruidos junto con los alumnos al inicio del proyecto. Al asignar roles específicos y rotativos dentro de los equipos de trabajo (relator, coordinador, gestor de materiales), se canalizó la energía del grupo hacia la productividad colectiva. El monitoreo constante y la presencia proactiva en el aula permitieron prevenir conductas disruptivas y fomentar una autorregulación basada en el compromiso con la meta común del proyecto.

5. Observación Sistemática y Registro Etnográfico

Como investigador-acción, la observación dejó de ser un acto pasivo para convertirse en una herramienta científica de recolección de datos y evaluación formativa continua. Se ejecutó una observación participante y sistemática durante cada una de las interacciones del alumnado. A través del uso de diarios de campo, bitácoras y rúbricas de cotejo, se registraron las dinámicas de participación, los niveles de comprensión conceptual, los obstáculos actitudinales y las interacciones sociales. Esta mirada analítica permitió captar la realidad del aula en tiempo real para fundamentar de manera científica el análisis posterior de la práctica.

6. Flexibilidad y Adaptación de Actividades (Ajustes Razonables)

Ninguna planeación es estática frente a la complejidad e imprevisibilidad del entorno escolar, por lo que la resiliencia y la flexibilidad pedagógica fueron indispensables. Esta competencia se activó al identificar sobre la marcha desfases en los tiempos, dificultades imprevistas en la comprensión de ciertos contenidos o factores climáticos e institucionales que alteraban la jornada. Se realizaron ajustes razonables inmediatos a la planeación, modificando el grado de complejidad de las consignas, diversificando los materiales didácticos para los alumnos con mayores barreras para el aprendizaje (BAP) y extendiendo o acortando las sesiones según las necesidades de andamiaje detectadas en el momento.

7. Resolución Pacífica de Conflictos y Toma de Decisiones en el Aula

El trabajo colaborativo e interactivo de los proyectos comunitarios genera de manera natural discrepancias y tensiones entre los estudiantes, los cuales fueron asumidos como oportunidades de aprendizaje socioemocional. Ante la aparición de conflictos de interés, desacuerdos en la división de tareas dentro de los equipos o frustración por fallas en las producciones materiales, se intervino como un mediador neutral. En lugar de sancionar unilateralmente, se guió a los implicados a través del diálogo reflexivo, la validación de las emociones, la identificación del problema y la negociación de soluciones pacíficas. Esto permitió restaurar el tejido social del grupo y fortalecer la empatía colectiva.

3.3 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades

Actividad 1

Nombre de la actividad : “Escribiendo con la nariz”

Fecha de aplicación: 7 de octubre de 2025

La actividad que se aplicó en unidad didáctica fue **“Escribiendo con mi nariz”** con el objetivo de que el niño sea capaz de distinguir semejanzas y diferencias en los trazos con apoyo de marcas gráficas o letras sin utilizar solo las manos para poder trazarlo como una forma de obtener una cercanía al lenguaje escrito tomando en cuenta que el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo de Lenguajes que se trabajó fue referente a: Distingue semejanzas y diferencias con los nombres de sus pares, por sonidos, marcas gráficas o letras.

Así mismo para llevarlo a cabo la sesión aplicada el día 7 de octubre del 2025 (**ANEXO F**) con apoyo de moldes o trazos en hojas opalinas y conos con punta de pompón sujetos por un elástico teniendo el propósito de que el alumno trabaje y utilice su capacidad de observación de manera independiente con ayuda de la socialización y comunicación de sus compañeros con el trazo de las letras lo que me permitió conocer sus fortalezas y debilidades en el campo de Lenguajes, siendo

evaluadas mediante una rúbrica con criterios orientados a la aproximación al lenguaje escrito, desde un enfoque sociocultural del aprendizaje propuesto por Daniel Cassany (1999 (**ANEXO I**)). Este autor señala que la escritura no debe entenderse únicamente como la reproducción correcta de grafías, sino como una práctica social en la que los estudiantes construyen significados a partir de situaciones comunicativas reales (**ANEXO G**)

Debido a que el reconocimiento y distinción de las letras y grafías básicas es fundamental para desarrollar el lenguaje escrito para los niños. Cómo se puede visualizar en la planeación (**ANEXO F**) se guió la actividad durante toda la sesión con el propósito de favorecer el reconocimiento de letras a partir de una experiencias lúdica y sensorial, donde se trabajó mediante el trazo de letras sin el uso de las manos, utilizando la nariz como herramienta principal, lo que motivó, despertó el interés y la motivación de los a los alumnos aproximarse a la escritura desde una perspectiva corporal cuestionando de ¿cómo se puede escribir sin manos?, gracias a que se implicaba la observación de los trazos y compararon compartiendo sus ideas sobre semejanzas y diferencias.

Primeramente se realizó un primer momento de inicio con la recuperación de saberes previos sobre el abecedario organizado en media luna frente al pizarrón del aula realizando las preguntas: ¿Qué es el abecedario?, ¿qué letras conocen del abecedario?, algunos alumnos respondieron con la inicial de su nombre seguidamente se invitó a varios alumnos a escribir las letras que conocen frente al grupo de las cuales la mayoría plasmó la letra “A, E, I, M”, en el caso de la letra “S y Z” se observa una confusión por parte del **alumno 2, 12, 18 y 24** el trazo lo realizan de lado contrario al que deberían, lo que permitió observar sus conocimientos y reconocer diferencias en el nivel de apropiación de escritura, la actividad se desarrolló dentro del salón de clases, un ambiente familiar para los alumnos que cuenta con carteles del abecedario y espacio organizado que favoreció la participación y el desplazamiento durante la actividad y se obtuvo un mayor desenvolvimiento e interacción de los niños.

Para el desarrollo de la actividad se utilizaron distintos materiales como hojas opalinas con letras del abecedario en mayúscula y minúsculas, pompones pequeños de cartulina con un pompón blanco en la punta que se sujetaron con un elástico delgado, recipientes con pintura y sillas organizadas en un círculo al centro del salón. Los materiales eran visuales, llamativos y manipulables, por lo cual favorecieron el interés de los alumnos al trabajar mediante el movimiento corporal y dichos recursos guardaban relación con las características e intereses del grupo, por lo que permitieron acercarse al lenguaje escrito de manera dinámica y significativa.

Iniciando la acción se colocaron previamente sillas organizadas en un círculo, que en su respaldo contenían una hoja opalina con una letra del abecedario en mayúscula y minúscula, debajo se encontraba un recipiente pequeño con pintura, con lo cual se dio la consigna de ubicarse un alumno frente a una silla con la letra de su preferencia, a su vez, se entregó un cono pequeño de cartulina con un pompón sujetándolo en la punta de la nariz con un elástico delgado y se indicó tomar un poco de pintura con el pompón para seguidamente seguir el trazo de la letra con movimientos de su cabeza en un tiempo limitado, marcado al escuchar decir a la docente “cambio”, señalando que debían cambiar de silla corriéndose hacia el lado derecho hasta que todos los alumnos siguieron el trazo de todas las letras.**(ANEXO H).**

Al finalizar esta actividad, se organizó al grupo en equipos de cinco integrantes, cada uno en una mesa asignada en las cuales se encontraban palabras que comenzaban con algunas de las letras ya observadas anteriormente como la letra A, B, C, D y E, a su vez en el pizarrón se encontraban carteles con las mismas letras en grande, la indicación fue colocar las palabras que comienzan con las mismas letras en el pizarrón cada una en su inicial correspondiente con un límite de tiempo de aproximadamente quince minutos, conforme terminaba un equipo, apoyaban a sus compañeros a terminar de organizar sus palabras **ANEXO H1).** Durante su desarrollo se logró entablar conversación con los alumnos que refleja el aprendizaje esperado:

D.F: “¿Con qué letra estás buscando las palabras ?”

Alumno: “cómo la que comienza mi nombre... la A”

D.F: “¿Qué otras palabras comienzan con esa letra?”

Alumno: “.... También como la letra de avión”

Este diálogo reveló un avance, ya que el alumno no solo reconoce la letra, sino que comienza a asociarla con palabras, lo cual indica que la actividad sí favoreció el proceso de aprendizaje que busque tener en mi papel docente durante la actividad, orientando, acompañando y observando en todo momento a los alumnos, brindando consignas claras, dando mi apoyo cuando era necesario y realizando cuestionamientos que favorecieron la reflexión y participación.

Mediante mi observación de las producciones realizadas fue posible identificar desde el enfoque de Daniel Cassany, una valoración inicial con la finalidad de identificar las aproximaciones de los alumnos hacia la lectura y la escritura, reconociendo sus conocimientos previos y las estrategias que emplean para representar el lenguaje escrito. Los resultados evidenciaron que el 65.2% (15 alumnos) del grupo logra establecer relaciones iniciales entre algunos sonidos y las letras, utilizando principalmente las vocales o aquellas grafías que les resultan familiares para representar palabras, aunque dichas correspondencias aún no son convencionales. Por otra parte, el 34.8% (8 alumnos) muestra un reconocimiento incipiente del sistema de escritura, diferenciando las letras de otros tipos de representaciones gráficas y apoyándose en recursos visuales del aula, como el abecedario o carteles ilustrados, para identificar o escribir palabras relacionadas con animales, objetos y elementos de su contexto. Esta primera aproximación permitió reconocer el nivel de alfabetización inicial del grupo y constituyó un referente para diseñar estrategias didácticas acordes con sus necesidades, privilegiando el uso funcional y significativo de la lectura y la escritura, tal como lo plantea Cassany.(

ANEXO H2)

En esta actividad se buscó vincular directamente con las etapas pre silábicas, ya que los alumnos comienzan a reconocer que las letras representan algo, aunque aún no establecen correspondencia sonido-grafía de manera convencional, sin embargo favorecer que los alumnos en etapa presilábica da la oportunidad de que comiencen a identificar diferencias entre letras y a establecer

primeras relaciones entre grafías y significados, mediante actividades significativas que involucren el cuerpo, el juego y la exploración.

Por ello, se decidió trabajar el reconocimiento de letras y trazos utilizando la nariz como herramienta principal, buscando despertar el interés, la curiosidad y la motivación de los alumnos hacia el lenguaje escrito. Asimismo los materiales empleados fueron seleccionados considerando las características y necesidades de los alumnos, debido a que el uso de la pintura, movimiento y juego favorecen la participación activa dentro del aula.

La forma de trabajo empleada se relaciona con lo planteado por Ferreiro (1979) al mencionar que “la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad”, debido a que los alumnos contratan conocimientos sobre la escritura mediante la interacción, la experimentación y el contacto constante con las grafías dentro de contextos significativos.

La estrategia que se utilizó, permitió colocar al alumno como protagonista de su aprendizaje, mientras que mi papel docente, consistió en orientar, acompañar y mediar el proceso mediante consignas claras, cuestionamientos y observación constante. A través de ello fue posible identificar distintos niveles en el proceso de adquisición de la escritura reconociendo características de etapas pre-silábicas y silábicas en algunos alumnos, permitiendo comprender la importancia de continuar favoreciendo experiencias significativas relacionadas con el lenguaje escrito. Ausbel (1976) argumenta la necesidad de modificar la estructura tradicional de la enseñanza:

“El papel del maestro en el proceso del aprendizaje significativo es el de un guía, un orientador y un facilitador, y no el de un simple transmisor de conocimientos. La estrategia educativa debe ser diseñada de tal manera que estimule la participación activa y el descubrimiento reflexivo por parte del alumno, quien se convierte en el verdadero protagonista al incorporar e

integrar los nuevos contenidos en su estructura cognitiva de forma sustancial y consciente” (p.138)

La fase de confrontación permitió cuestionar y reflexionar acerca de la manera en que se desarrolló la práctica docente, analizando si las estrategias implementadas realmente favorecieron el aprendizaje de los alumnos y respondieron a sus necesidades e intereses. A partir de ello, surgió el cuestionamiento sobre el uso de actividades lúdicas y corporales resulta suficiente para favorecer la relación entre sonidos, letras y trazos de manera más constante y diversificada.

Durante la práctica se identificó que algunos alumnos lograban participar con facilidad y relacionar ciertas letras con sonidos específicos, mientras que otros requerían mayor acompañamiento y apoyo para comprender las consignas o realizar los trazos solicitados. Esto llevó a reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza presentes dentro del aula, reconociendo que no todos los alumnos construyen el aprendizaje de la misma manera ni al mismo tiempo.

Estas reflexiones se relacionan con lo planteado por Ferreiro y Teberosky, quienes consideran que los niños construyen progresivamente conocimientos acerca de la escritura a partir de hipótesis propias y experiencias significativas con el lenguaje escrito. Sin embargo, también permitió confrontar la necesidad de no solo generar experiencias lúdicas, sino que acompañe constantemente el proceso mediante intervenciones pedagógicas que fortalezcan la reflexión, la observación y el análisis de las producciones realizadas por los alumnos.

Gracias a lo mencionado anteriormente, se permitió reconocer que el contexto social y cultural influye en la manera en la que los alumnos se aproximan al lenguaje escrito, ya que algunos tienen mayor contacto con letras, cuentos o materiales escritos fuera de la escuela, mientras que otros dependen principalmente de las experiencias ofrecidas dentro del aula. Por ello, se reflexionó sobre la importancia de generar ambientes alfabetizadores accesibles, dinámicos y

significativos que permitan a todos los alumnos participar activamente y construir aprendizajes desde sus posibilidades y experiencias previas.

Al entrar en la etapa de reconstrucción logré distinguir que el espacio en el que organice el aula, apoyo en que los los alumnos mostraran interés en visualizar un cambio en la forma de trabajo en cuanto las sillas y el material utilizado, de igual manera al provocar respuestas que detonaron el aprendizaje, a su vez la forma libre en la cual plantee la situación apoyándome de su interés en la elección de la letra. Se identificó que se logró atender la necesidad de incorporar los materiales visuales y estrategias multisensoriales que favorecieron a aquellos alumnos que requieren mayor estimulación y acompañamiento en el proceso de adquisición de la escritura.

Sin embargo, en casos específicos como fue con el **alumno 22** opté por ofrecerle el trazo, guiándome de sus intereses, cuestionando y ofreciendo un apoyo más personal. Asimismo el tiempo estimado para la realización se extendió aproximadamente , por lo cual modifique el lapso de elección debido a que la mayoría de alumnos prefería quedarse en la misma letra que comenzó, al acortar el tiempo el resultado fue la total concentración por el trazo, el seguirlo, compararlo por tamaños u orientación. (**ANEXO H1**)

Al contrastar de manera directa esta primera experiencia con la matriz de evaluación del desempeño docente (**ANEXO I**), resulta fundamental objetivar el estado de mi práctica a través de un ejercicio de autoevaluación consciente, al tratarse de la primera actividad del ciclo, situó mi desempeño global dentro de la primera acción, asignándole una valoración estimada del 50% de avance en relación con el objetivo propuesto, equivalente a un puntaje de 2.5 sobre los 5 puntos óptimos fijados en la rubrica. Considero que este porcentaje representa un punto de partida sumamente equilibrado y realista; no demerita los logros alcanzados, sino que formaliza el amplio margen de evolución y maduración pedagógica que, exige un trayecto de formación docente en sus etapas tempranas.

El 50% de efectividad consolidado se fundamenta visiblemente en indicadores clave de las Competencias Profesionales, mi mayor fortaleza en esta apertura se centró en la dimensión de Inclusión y BAP, al haber sido capaz de decidir y aplicar estrategias pedagógicas efectivas para minimizar las barreras presentes en el aula. El diseño e incorporación de recursos didácticos idóneos basados en un diagnóstico previo de los intereses de los alumnos funcionó como un motor para rescatar y visibilizar las diversas etapas de construcción de la escritura en el grupo. Esta acción, respaldada por la toma de decisiones críticas durante el desarrollo de la sesión, evitó la exclusión y me permitió posicionarme de manera activa frente a las necesidades del alumnado. Sin embargo, el reconocer estos aciertos es solo la mitad del análisis.

El otro 50% que resta para alcanzar la meta anual óptima localiza con precisión las áreas de oportunidad y resignifica el sentido del error como una herramienta de aprendizaje, este porcentaje por lograr se concentra de forma directa en las dimensiones de Habilidades Comunicativas e Intervención Educativa descritas en la escala. Como pude advertir en la práctica, la claridad, gradualidad y accesibilidad de las consignas representan mi desafío más inmediato. Si bien mi lenguaje buscó adecuarse al contexto, la complejidad de ciertas indicaciones fragmentó el ritmo de trabajo de los alumnos que presentaban mayores dificultades para asociar sonidos y grafías. Por lo tanto, este diagnóstico inicial del 50% no solo evalúa el estado actual de mis competencias básicas, sino que establece la línea base cuantitativa y cualitativa para proyectar un avance gradual y sistemático hacia los periodos de evaluación del Momento Medio y Momento Final.

Actividad 2

Nombre de la actividad: “La mitad igual”

Fecha de aplicación: 14 de octubre del 2025

La actividad que se aplicó la siguiente unidad didáctica por nombre “**La mitad igual**” con el objetivo de a través de movimientos que involucran distintos

segmentos corporales, favorezcan la literalidad y orientación espacial como apoyo para desarrollar una estructura espacial interna indispensable para el lenguaje escrito para lograr una mejor ubicación y fluidez del trazo gráfico tomando en cuenta que el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo de Lenguaje que se utilizó para diseñar la actividad fue: Imita y descubre movimientos y posturas, involucrando distintos segmentos corporales que favorecen el control y la lateralidad.

Asimismo para llevarlo a cabo la sesión aplicada el día 14 de octubre del 2025 (**ANEXO J**) con apoyo de rompecabezas de material resistente y visualmente grandes de imágenes que observan cotidianamente ya sea en su entorno, en algún otro medio o que ya han observado previamente durante su escolaridad como: perros, monos, leones, helados y panqués teniendo el propósito de evidenciar que el aprendizaje significativo, basado en el juego, la manipulación y la interacción, favorece el desarrollo del lenguaje en alumnos en etapa presilábica, basándome en que el juego y la interacción con objetos culturales resultan indispensables en la infancia, sobre esto Vygotsky (1978) argumentó la relevancia de estos instrumentos:

“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se manifiesta mediante la incorporación de estímulos externos que funcionan como signos mediadores. El niño requiere de herramientas perceptivas y culturales que le permitan organizar de manera voluntaria su atención, memoria y posterior pensamiento lingüístico”. (p. 132)

A través de estas experiencias, los niños no solo participan activamente, sino que comienzan a construir significados, establecer relaciones y utilizar el lenguaje para expresar sus ideas, sentando así las bases para el desarrollo del lenguaje escrito de manera lúdica y realmente significativa.

Cómo se puede observar en la planeación (**ANEXO J**), fue diseñada bajo la premisa de que los alumnos, distribuidos en un porcentaje de 35% en la etapa de comprensión funcional del texto y un 65% en la etapa de exploración inicial de las reglas del sistema de escritura, requieren experiencias concretas que les permitan

construir significados antes de comprender la escritura convencional **(ANEXO K)**. Esta distribución inicial implicó reconocer que, mientras un grupo menor ya lograba identificar la utilidad comunicativa y social del texto impreso, la gran mayoría requería un proceso guiado centrado en la apropiación de las reglas básicas del código y el desarrollo de habilidades motrices. Por ello, el uso de materiales manipulativos, el juego y la exploración favorecieron la participación activa, abriendo canales de aprendizaje multisensoriales; mientras que el lenguaje oral funcionó como la base indispensable para el desarrollo del lenguaje escrito, ya que los alumnos describían, comparaban y explicaban lo que realizaban, transformando para consolidar la composición del texto.

Como primera acción se llevó a cabo la introducción a la actividad y se reunió al grupo en equipos de cuatro integrantes en mesas esparcidas por el aula frente a, pizarrón dos al frente con alumnos que requieren más acompañamiento junto con líderes positivos que apoyan en su participación en las actividades y el resto de equipos detrás organizados de la misma manera, a su vez se dio una breve explicación de cómo se realizaría el armado de los rompecabezas llamado “La mitad igual”, principalmente se mostraron ejemplos frente al grupo figuras sencillas como la cara de un mono que estaba dividida a la mitad por una línea vertical, un león, un helado y un panqué, a su vez se mencionó a los alumnos que algunas imágenes solo tienen una mitad completa y la tarea fue construir la otra mitad con las piezas correctas para que la figura quedará igual y completa observando con atención las características de la mitad completa, formas, líneas y detalles. En este momento se utilizaron preguntas “¿qué lado de la cara del mono es el que está completo?, ¿cuál es el lado completo de la cara del león?” para reconocer a los alumnos que distinguían sin dificultad su lado izquierdo del derecho de lo cual se rescató que el 56.52% de los alumnos muestra dificultad de reconocer sus laterales y el 43.48% los diferencia. **(ANEXO L)**

Posteriormente, a cada equipo se entregó cuatro rompecabezas de cuatro figuras incompletas diferentes (mono, león, helado y panqué) uno para cada integrante donde la mitad del objeto estaba terminada y la otra debía ser reconstruida con piezas sueltas cada figura tenía un lado distinto incompleto, la consigna que se dio fue analizar la mitad que ya estaba formada y armar con las

piezas sobre la mesa la parte que corresponde para completar la figura correctamente, procurando que las líneas, formas y partes coincidan de izquierda a derecha, respetando la simetría de la imagen, durante la actividad se acompañó a los equipos realizando preguntas que orientaban su observación como: ¿qué parte es la que está incompleta?, ¿qué parte falta?, ¿de qué lado debe ir?, ¿las líneas se ven iguales que las del lado completo?, con el propósito de favorecer la observación de los alumnos a su vez, el que compararán y reflexionaran antes de colocar las piezas. Un momento significativo durante el desarrollo de la actividad que permitió evidenciar el avance en los alumnos se dio a través del siguiente diálogo:

D.F: “¿Cómo sabes dónde va esa pieza?”

Alumno: “Porque este lado ya está igual... y acá falta, va del otro lado... del lado de mi mano con la que escribo, la derecha”

D.F : “ Entonces, si esa es la derecha, ¿la parte que está completa es el lado...?”

Alumno: “El izquierdo, estoy armando el derecho para que sean gemelos”

El diálogo anterior permitió evidenciar que el alumno utilizó referencias corporales para identificar la lateralidad y establecer relaciones de simetría entre ambas partes de la figura. La intervención docente mediante preguntas orientadoras cómo, ¿qué lado es el incompleto?, ¿qué lado es el completo?, favoreció al alumno reflexionar, argumentar y verbalizar su pensamiento, permitiendo avanzar de una resolución intuitiva hacia una más consciente. En este proceso, resulta fundamental involucrar los aprendizajes desde una dimensión social, pues como menciona Vygotsky (1979), el aprendizaje se construye de manera compartida, ya que "un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal". De este modo, la interacción en el aula con el rompecabezas facilitó que el conocimiento transcurriera primero a nivel colectivo para después ser interiorizado por cada alumno.

Durante esta actividad, se observó que al inicio algunos alumnos colocaban las piezas de manera aleatoria, guiándose principalmente por el color o la forma sin considerar la posición exacta. No obstante, conforme avanzaban, comenzaron a comparar ambas mitades de la figura, mostrando mayor atención a los detalles.

Expresiones como “va de este lado” o “aquí falta esta parte” evidenciaron que los alumnos estaban utilizando el lenguaje para organizar su pensamiento. Asimismo, se identificó un avance en la noción espacial, aunque algunos aún presentaban dificultad para distinguir izquierda y derecha. El alumno **número 23**, demostró un avance muy notorio en cuanto la identificación de lateralidad y el armado del rompecabezas, mencionando el lado completo de quien se obtuvo el diálogo detonador.

Sin embargo, al analizar la práctica, se identificó que el 57% de los alumnos avanzaron a un ritmo más avanzado, lo que pone en evidencia la necesidad de una intervención docente más diferenciada. El 44% requería mayor acompañamiento para centrar su atención en aspectos clave como la posición de las piezas o la relación entre letras y sonidos (**ANEXO L1**). Asimismo, se reconoce la importancia de generar más espacios de diálogo donde todos los alumnos puedan expresar sus ideas, ya que en ocasiones la participación se concentró en ciertos niños.

Este intercambio muestra que el alumno no sólo observa, sino que compara, analiza y verbaliza su razonamiento, lo cual refleja un avance en su proceso de aprendizaje. De igual forma, en la actividad de las letras, algunos alumnos lograron asociarlas con palabras conocidas, lo que indica que comienzan a construir relaciones entre grafías y significados. Este intercambio muestra que el alumno no sólo observa, sino que compara, analiza y verbaliza su razonamiento, lo cual refleja un avance en su proceso de aprendizaje.

Este comportamiento analítico y activo del estudiante se sustenta en el enfoque comunicativo y sociocultural de la alfabetización propuesto por Cassany (1993), quien postula que el aprendizaje de la lengua escrita debe partir de elementos significativos y familiares arraigados en el contexto sociocultural del alumno. Al enfrentarse a la tarea de armar piezas de un rompecabezas de animales y objetos que ya han observado en su entorno diario, los niños no realizan una decodificación mecánica, sino un proceso de lectura global e inferencial. La presencia de una parte incompleta en el material didáctico actúa como un desafío cognitivo que, bajo la perspectiva del autor, moviliza microhabilidades de

comprensión; el alumno se ve en la necesidad de activar sus conocimientos previos para dotar de sentido al todo a partir de sus partes. De igual modo, la interacción dialógica y la verbalización de sus saberes durante el juego validan su postura sobre las habilidades lingüísticas básicas (Cassany, 1993), donde el lenguaje oral actúa como el eje articulador y el andamiaje natural que permite procesar la información, contrastar hipótesis visuales y transitar con mayor claridad hacia la construcción y composición del lenguaje escrito.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante la escala estimativa (**ANEXO G**), se identificó que aproximadamente el 60% de los alumnos logró avances en el reconocimiento de en la reconstrucción de figuras considerando forma y posición; un 30% se encuentra en proceso, mostrando logros parciales; y un 10% requiere mayor apoyo (**ANEXO L2**). Respecto a la intervención docente, se alcanzó un nivel favorable, aunque se reconoce como área de mejora el fortalecimiento de estrategias más individualizadas y el acompañamiento constante. La actividad implementada No obstante, es fundamental continuar ajustando la práctica docente para responder a las necesidades individuales del grupo y potenciar de manera más efectiva los procesos de aprendizaje.

A partir del análisis crítico de esta segunda acción y mediante un proceso de reconstrucción de mi intervención, he contrastado los resultados obtenidos con la matriz de evaluación del desempeño docente detallada en el (**ANEXO I**). Al tratarse del segundo ejercicio formal con el grupo, sitúo mi práctica en una etapa de transición hacia el Momento Medio, asignando una valoración del 70% de avance respecto a la meta anual (lo que equivale cuantitativamente a un puntaje de 3.5 sobre los 5 puntos óptimos fijados como meta). Este incremento del 20% en comparación con la primera intervención no solo representa un progreso numérico, sino la consolidación de estrategias pedagógicas más sólidas, fundamentadas y articuladas con las necesidades comunicativas de los 23 alumnos.

Este 70% de logro se sustenta cualitativamente en un avance notable dentro de la dimensión de Competencias Profesionales: Recursos Didácticos e Intervención Educativa descritas (**ANEXO I**). El diseño e implementación del rompecabezas de

animales y objetos familiares demostró ser un recurso idóneo para favorecer un aprendizaje significativo basado en el enfoque de Cassany. Al colocar materiales manipulativos y desafiantes en el centro de la secuencia, logré promover explícitamente el interés, la exploración y el uso no mecánico del lenguaje escrito, cumpliendo con los objetivos específicos de aproximación al lenguaje escrito de la rúbrica. Además, la decisión de guiar la actividad a través de la interacción dialógica permitió que el lenguaje oral sirviera como andamiaje efectivo, lo que minimizó de manera visible las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) detectadas previamente en el grupo.

No obstante, el 30% restante para alcanzar el nivel óptimo de la meta anual delimita con claridad mis metas de mejora inmediata dentro de las Habilidades Comunicativas y el Pensamiento Crítico estipuladas en el **(ANEXO I)**. A pesar de que la gradualidad de la actividad permitió que el 35% de los alumnos en etapa de comprensión funcional y el 65% en exploración del código interactuaran activamente, la intervención docente aún requiere mayor finura al momento de diversificar las consignas individualizadas en el aula. Para las subsecuentes acciones, el reto consiste en replantear la forma de presentar las indicaciones de manera que prevean la complejidad que experimentan los alumnos con mayores dificultades de asociación grafofonética. Esta reconstrucción reflexiva me permite concluir que, si bien la mediación de la segunda acción elevó la calidad del desempeño al 70%, es imperativo seguir sistematizando la práctica para asegurar que la totalidad del grupo transite con autonomía hacia la composición y apropiación del sistema de escritura convencional.

Actividad 3

Nombre de la actividad: “La postal para mis amigos ”

Fecha de aplicación: 20 de Febrero del 2026

La actividad aplicada en unidad didáctica llamada “**La postal para mis amigos**” con el objetivo que parte de que la escritura adquiere significado cuando

responde a una necesidad real de comunicación, como lo plantea Cassany (2006), planteando favorecer la aproximación de las niñas y los niños al lenguaje escrito mediante la elaboración de una postal, permitiéndoles comprender que escribir tiene una función social: comunicar ideas, compartir experiencias y transmitir información a un destinatario. tomando en cuenta que el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo de Lenguajes fue: Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas

La aplicación de esta actividad se llevó en la sesión del día 20 de febrero del 2026 (**ANEXO M**), para su implementación, se utilizaron diversos materiales que propician un aprendizaje significativo, tales como un buzón tamaño real con un color llamativo y con total funcionalidad, imágenes como apoyo visual de paisajes de lugares culturales del país en el que viven, hojas opalinas gruesas, estampillas para enviarla, y un cartel con las partes relevantes que debe de contener una postal para poder enviarla y llegar correctamente a su destino, justificando el uso de estos recursos con lo mencionado por Ausubel que argumenta que los medios y la manera en cómo se trasmite el mensaje juega un papel fundamental en el aprendizaje del individuo. El maestro debe conocer al alumno para que su didáctica tenga sentido y sepa llevar los conocimientos que desea el alumno aprenda. Cómo menciona Ausubel (1968):

“De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.”

Como primer momento la actividad se desarrolló a partir de un contexto significativo, donde los alumnos conocieron aspectos representativos del estado de Oaxaca y posteriormente utilizaron la escritura para comunicar aquello que consideraron más importante de este lugar, respetando en todo momento sus niveles de conceptualización de la lengua escrita, se realizaron preguntas detonadoras por lo trabajado con anterioridad dentro del proyecto comunitario en el

que partió esta actividad como: ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de México?, ¿Qué te gustaría mostrarle a alguien de otro lugar sobre nuestro país?, ¿cómo te imaginas que podrías compartí esta información?, lo cual resultó muy estimulante para los alumnos, compartiendo posibles formas de comunicación o de compartir esta información, creando un interés en la actividad donde compartían y escuchaban sus propuestas, la propuesta didáctica se desarrolló dentro del aula, espacio previamente organizado para propiciar la participación activa del grupo y facilitar la observación de los recursos empleados durante la sesión.

Durante este intercambio, los alumnos compartieron experiencias y conocimientos construidos en sesiones anteriores, mencionando algunos estados, comidas típicas, tradiciones, artesanías y lugares representativos de México. Esta recuperación de saberes permitió identificar los conocimientos con los que contaban antes de abordar el nuevo contenido, aspecto que, desde la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), constituye un elemento esencial, ya que los nuevos aprendizajes adquieren mayor significado cuando pueden relacionarse con los conocimientos previos que posee el alumno.

Posteriormente se presentó al grupo el “Baúl de México”, del cual se extrajeron diversos objetos representativos de la cultura mexicana. Conforme los alumnos observaban cada elemento, expresaban comentarios, realizaban comparaciones con experiencias propias y compartían lo que conocían acerca de dichos objetos. Finalmente, en el fondo del baúl apareció una imagen representativa del estado de Oaxaca, situación que despertó la curiosidad de los alumnos y dio paso a nuevas preguntas como: ¿Cómo creen que sea Oaxaca?, ¿Qué lugares imaginan que existen ahí? y ¿Qué creen que encontrarían parecido a nuestra comunidad?. Después se proyectó un video donde observaron paisajes, tradiciones, gastronomía, artesanías y diversos elementos culturales del estado, lo que permitió ampliar la información presentada inicialmente y fortalecer la construcción de nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabían.

Desde la perspectiva de **Ausubel (1983)**, el aprendizaje ocurre de manera significativa cuando los nuevos conocimientos se relacionan de forma sustancial con

los saberes previos del estudiante. En este sentido, la recuperación de conocimientos iniciales sobre México permitió activar esquemas cognitivos ya existentes en los alumnos, lo cual facilitó la incorporación de nueva información sobre Oaxaca. Las preguntas detonadoras y el uso del “Baúl de México” funcionaron como organizadores previos que ayudaron a establecer conexiones entre lo que los niños ya sabían sobre sus tradiciones, lugares, experiencias personales y los nuevos elementos culturales observados en el video. Esto permitió que la información no fuera percibida como aislada, sino como parte de un contexto significativo que los alumnos pudieron comprender y relacionar con su realidad **(ANEXO N, N1, N2)**

Asimismo, se interpreta que la utilización de recursos visuales y narrativos, como el video de Oaxaca, favoreció la construcción de representaciones mentales más claras y concretas sobre el estado, especialmente en alumnos de nivel preescolar, quienes se encuentran en una etapa donde el pensamiento es predominantemente concreto. La observación del video permitió que los niños identificaran elementos culturales como paisajes, gastronomía y tradiciones, los cuales posteriormente sirvieron como insumo para la producción de la postal. El desarrollo del pensamiento en la infancia requiere transicionar de las acciones puramente físicas hacia la capacidad de evocar la realidad mediante soportes visuales y simbólicos. Al respecto, Piaget (1975) explica:

“El pensamiento es la inteligencia interiorizada y se apoya no ya sobre la acción directa, sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por medio del lenguaje o por imágenes mentales, que permiten representar lo que se captó previamente”. (p. 21)

En relación con la producción escrita, se observa que la elaboración de la postal funcionó como una situación auténtica de comunicación, tal como lo plantea Cassany, quien sostiene que la escritura cobra sentido cuando existe un propósito real y un destinatario definido. En este caso, los alumnos no escribieron únicamente por copiar o reproducir letras, sino que lo hicieron con la intención de comunicar a otra persona cómo es Oaxaca. Esto permitió que la escritura se convirtiera en un

medio de expresión y no solo en una actividad mecánica, favoreciendo la comprensión de su función social.

Durante el proceso de escritura, se interpretó que los alumnos se encontraban en diferentes niveles de conceptualización del sistema de escritura, lo cual se manifestó en la diversidad de producciones: algunos niños utilizaron escritura presilábica, otros escritura silábica y algunos más intentaron aproximarse a la escritura convencional. Sin embargo, lo relevante no fue la corrección ortográfica, sino la intención comunicativa del mensaje, lo cual evidencia un avance en la comprensión del lenguaje escrito como un sistema con significado.

La intervención docente mediante preguntas orientadoras desempeñó un papel fundamental, ya que permitió guiar el pensamiento de los alumnos hacia la reflexión sobre lo que deseaban comunicar. Estas preguntas favorecieron que los niños organizaran sus ideas, seleccionaran información relevante y la plasmaran en su producción escrita. Desde una interpretación pedagógica, esto muestra que el acompañamiento docente actúa como mediador entre el conocimiento y el alumno, facilitando procesos de construcción del aprendizaje.

Finalmente, se interpreta que la actividad promovió no solo el conocimiento sobre un estado de la República Mexicana, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas y la comprensión del lenguaje escrito como herramienta social. La interacción entre saberes previos, nuevos contenidos y producción significativa permitió que los alumnos construyeran aprendizajes más sólidos, reafirmando la importancia de diseñar experiencias educativas contextualizadas, significativas y funcionales.

A partir de la implementación de la tercera actividad del plan de acción, se identificó un avance significativo en la apropiación del lenguaje escrito desde una perspectiva comunicativa. Con base en la rúbrica de evaluación aplicada (**ANEXO G**), se observó que 19 de los 23 alumnos 83% alcanzaron los niveles 4 “Autónomo en la mayoría de ocasiones” y 5 “Constante y con sentido comunicativo”, mientras

que 4 alumnos 17% permanecieron en el nivel 3 “En proceso/con apoyo”, mostrando avances importantes, aunque todavía requieren acompañamiento para consolidar el uso funcional de la escritura, el aprendizaje se evidenció a través de un diálogo que permitió rescatar que los alumnos realmente comprendieron que la escritura tiene una intención comunicativa, exactamente el enfoque de Cassany, y además refleja que integraron los nuevos conocimientos sobre Oaxaca con sus saberes previos:

D.F.: Si no pudieras hablar con una persona que vive muy lejos, ¿cómo podrías contarle todo lo que viste de Oaxaca?

Alumno: Le escribiría una postal.

D.F.: ¿Y cómo sabría esa persona lo que tú quieres decir?

Alumno: Porque va a leer lo que escribí.

D.F.: ¿Entonces para que piensas que sirve escribir dentro de la postal ?

Alumno: Sirve para contar cosas y decirle algo a otra persona.

En cuanto al reconocimiento del lenguaje escrito en su entorno, la mayoría de los alumnos identificó la postal como un portador de texto y comprendió que tiene la finalidad de comunicar un mensaje a otra persona. Durante la actividad reconocieron sus elementos principales y explicaron para qué sirve este tipo de texto, demostrando una comprensión cada vez mayor de la presencia del lenguaje escrito en la vida cotidiana.

Respecto a la comprensión de la función social de la escritura, el 83% del grupo evidenció que escribir tiene un propósito comunicativo, ya que elaboró su postal con la intención de compartir información sobre el estado de Oaxaca. Sus producciones reflejaron que la escritura dejó de ser una actividad centrada únicamente en el trazo de letras para convertirse en un medio de expresión y comunicación. En relación con la participación en situaciones significativas de lectura y escritura, prácticamente la totalidad del grupo mostró interés durante las diferentes fases de la actividad. Los alumnos participaron en el diálogo inicial, observaron atentamente el video, analizaron el ejemplo de la postal y elaboraron sus producciones con entusiasmo, manteniendo una actitud participativa durante toda la sesión.

En la aproximación al sistema de escritura, se identificó un progreso acorde con el nivel de desarrollo de cada alumno. La mayoría realizó escrituras reconocibles con clara intención comunicativa, mientras que los alumnos que aún se encuentran en proceso elaboraron representaciones gráficas y escrituras emergentes que evidencian avances respecto a actividades anteriores del plan de acción. De igual forma, se fortaleció la interpretación de textos con apoyo, ya que los alumnos lograron relacionar las imágenes con el contenido de la postal, interpretar su propósito y explicar el significado de sus propias producciones al compartirlas con el grupo.

En cuanto a la interacción social durante las actividades de escritura, los alumnos colaboraron respetuosamente, intercambiando ideas y escuchando las participaciones de sus compañeros. Este ambiente favoreció la construcción colectiva del conocimiento y fortaleció la confianza para expresar sus ideas de manera oral y escrita.

La actitud frente al aprendizaje del lenguaje escrito también mostró avances importantes. La mayoría participó con entusiasmo, curiosidad e iniciativa, manteniendo el interés por concluir su postal y compartirla con sus compañeros, lo que evidencia una mayor seguridad en el uso de la escritura.

Finalmente, se observó un avance significativo en el uso de la escritura con intención comunicativa, ya que 19 alumnos 83% utilizaron la escritura y el dibujo para transmitir un mensaje comprensible dirigido a un destinatario, evidenciando que reconocen la función social de la escritura, tal como lo plantea Cassany. Por su parte, los 4 alumnos 17% que aún requieren apoyo lograron comunicar sus ideas principalmente mediante representaciones gráficas y escrituras emergentes, mostrando un progreso respecto a las primeras actividades del plan de acción.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten afirmar que esta tercera actividad favoreció el desarrollo de aprendizajes significativos, ya que la mayoría de los alumnos logró vincular los conocimientos previos con los nuevos contenidos sobre Oaxaca y utilizó la escritura dentro de una situación auténtica de comunicación. Esto evidencia un progreso gradual en el cumplimiento de los objetivos del plan de acción y confirma que las estrategias implementadas han contribuido al fortalecimiento de la comprensión de la función social del lenguaje escrito.

La reflexión realizada sobre mi intervención docente permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes durante el desarrollo de esta tercera actividad del plan de acción. A partir de la aplicación de la rúbrica de evaluación de la práctica docente (**ANEXO I**) , obtuve un puntaje de 39 de 60 puntos, equivalente al 65% de logro, resultado que evidencia avances en el desarrollo de mis competencias profesionales; sin embargo, también muestra que aún existen aspectos que requieren fortalecerse para lograr una intervención más pertinente e inclusiva.

Entre las fortalezas identificadas se encuentra el diseño de una situación didáctica contextualizada que permitió acercar a los alumnos a una práctica auténtica de escritura mediante la elaboración de una postal. La incorporación del “Baúl de México”, el uso de un video sobre Oaxaca y el análisis de un modelo de postal favorecieron el interés y la participación del grupo, además de propiciar que los alumnos comprendieran la función comunicativa de la escritura. Estas estrategias estuvieron sustentadas en los planteamientos de Ausubel, al recuperar los conocimientos previos, y en Cassany, al promover una situación real de comunicación.

No obstante, al analizar mi desempeño reconocí que aún debo fortalecer la toma de decisiones pedagógicas durante el desarrollo de la actividad. En algunos momentos fue necesario brindar apoyos adicionales a ciertos alumnos, pero considero que estos pudieron planearse con mayor anticipación para responder de manera más específica a sus necesidades. Asimismo, identifiqué que es necesario

ampliar las estrategias de atención diferenciada para favorecer una participación más equitativa y disminuir las barreras para el aprendizaje.

Otro aspecto por mejorar corresponde a la diversificación de los apoyos durante la producción escrita, aún que la mayoría de los alumnos logró participar, algunos requirieron mayor acompañamiento para organizar sus ideas y expresar sus mensajes como es el caso del **alumno 22 y 23** . Esto me lleva a reconocer la importancia de incorporar estrategias de andamiaje, trabajo en pequeños grupos, apoyos visuales y actividades diferenciadas que favorezcan una mayor autonomía en todos los estudiantes.

A partir de esta experiencia, me comprometo a fortalecer la planificación de las adecuaciones didácticas desde el diseño de la secuencia, anticipando posibles dificultades y considerando los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo. De igual forma, se continuará incorporando materiales contextualizados, ambientes alfabetizadores y situaciones auténticas de lectura y escritura, procurando que las consignas sean cada vez más claras, flexibles y ajustadas a las necesidades individuales de los alumnos.

Considerando que, el 65% de logro obtenido en mi autoevaluación (**ANEXO I**) no representa un resultado definitivo, sino una oportunidad para continuar construyendo una práctica docente más reflexiva y fundamentada, e proceso me permitió reconocer que enseñar implica analizar constantemente las decisiones pedagógicas, valorar su impacto en el aprendizaje de los alumnos y realizar los ajustes necesarios para ofrecer experiencias cada vez más significativas, inclusivas y acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Actividad 4

Nombre de la actividad: “Indicaciones laterales”

Fecha de aplicación: 23 de Febrero del 2026

Durante la jornada de prácticas se llevó a cabo la actividad denominada **“Indicaciones laterales”**, la cual fue diseñada con el objetivo de favorecer el desarrollo del lenguaje en alumnos de educación preescolar, particularmente en aquellos que se encuentran en etapa presilábica, mediante el uso de referentes espaciales, la interacción social y la comunicación oral como base para la construcción del lenguaje escrito. Esta actividad partió de la necesidad de fortalecer en los alumnos la comprensión de nociones espaciales como izquierda, derecha, adelante y atrás, así como promover el uso del lenguaje en situaciones significativas tomando en cuenta que su Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo formativo De lo Humano a lo Comunitario fue: Incorpora en sus movimientos elementos de la estructura del espacio físico como la distancia, la dirección, la temporalidad, la velocidad, la posición y la lateralidad.

Asimismo para llevarlo a cabo el día 23 de febrero del 2026 (**ANEXO O**) con apoyo de material visual e imágenes de animales comunes que ellos observan en un contexto cercano, un cartel de papel craft con título de “conetcta” que contenía estas imágenes de los animales, pares de estas mismas y un paliacate de tela delgada, partiendo de que la figuras utilizadas correspondían a imágenes familiares para los alumnos, lo cual facilitó la comprensión de la actividad y favoreció su participación, ya que en esta etapa los niños tienden a apoyarse más en elementos visuales y concretos que en símbolos abstractos. Para Ausbel(1968) “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Se llevó a cabo esta actividad de seguimiento de indicaciones laterales (izquierda, derecha, arriba, abajo, delante y detrás) con el propósito de favorecer la construcción del lenguaje escrito desde el enfoque comunicativo propuesto por Cassany (1999). Donde, los alumnos interpretaron consignas y las relacionaron con sus acciones, utilizando el lenguaje como una herramienta para comprender, comunicar y resolver una situación significativa, realizando una evaluación con base en la construcción del lenguaje escrito, valorando la aproximación de los niños a la comprensión e interpretación de las consignas, el reconocimiento de palabras clave, el uso del vocabulario espacial y la manera en que otorgaron significado a los textos, más que la exactitud de la lectura o la escritura convencional (**ANEXO G**)

La actividad se desarrolló dentro del salón de clases, espacio previamente organizado para permitir el desplazamiento de los niños y facilitar la observación del material, previo al ingreso del grupo se colocó en el pizarrón un cartel con imágenes de diferentes animales conocidos por los estudiantes, como pato, perro, gallina, gato y otros animales presentes en su contexto cotidiano, de igual forma se prepararon las imágenes móviles de los mismos animales, una paliacate para cubrir los ojos y cinta adhesiva para permitir que las ilustraciones fueran colocadas sobre el cartel. Vygotsky (1979) explica la relación entre el aprendizaje y el contexto de la siguiente manera:

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. El aprendizaje no es desarrollo; sin embargo, el aprendizaje adecuadamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje. (p. 133)

Al iniciar la sesión se buscó recuperar los conocimientos previos de los alumnos mediante un diálogo grupal, dirigiendo preguntas abiertas como: "¿Qué animales reconocen?", "¿Dónde los han visto?" y "¿Cómo son?", permitiendo que los niños compartieran experiencias relacionadas con su entorno familiar y comunitario. Durante este momento, la mayoría participó levantando la mano para mencionar animales que conocían, mientras algunos señalaron características físicas, sonidos o lugares donde los habían observado, como granjas, casas o patios. Estas intervenciones generaron un ambiente de confianza y favorecieron la participación oral del grupo.

Posteriormente, se explicó la dinámica del juego de manera verbal y utilizando ejemplos concretos para asegurar la comprensión de las consignas. Se informó a los alumnos que participarán por turnos y que uno de sus compañeros tendría los ojos cubiertos con un paliacate, por lo que necesitaría escuchar cuidadosamente las indicaciones del resto del grupo para colocar correctamente una

imagen en el cartel. Antes de iniciar, se realizó una demostración utilizando los conceptos espaciales “arriba”, “abajo”, “izquierda” y “derecha”, mostrando físicamente los movimientos correspondientes para facilitar su comprensión.

Durante el desarrollo de la actividad, cada alumno pasó al frente del grupo. Una vez colocada la venda sobre sus ojos, tomó al azar una imagen de un animal. A partir de ese momento, el resto de sus compañeros asumió el papel de guía, proporcionando instrucciones verbales para orientar sus movimientos dentro del espacio hasta ubicar el lugar correspondiente en el cartel.

Las indicaciones emitidas por los niños incluyeron expresiones como “más a la derecha”, “arriba”, “un poquito hacia abajo”, “ya casi llegas” o “más a la izquierda”, las cuales fueron surgiendo de manera espontánea conforme observaban el desplazamiento de su compañero. En distintos momentos fue necesario intervenir para recordar que las instrucciones debían darse una por una y con claridad, ya que en ocasiones varios alumnos hablaban al mismo tiempo, provocando confusión en quien realizaba la actividad.

Mientras algunos niños lograban interpretar rápidamente las indicaciones espaciales, otros requerían mayor tiempo para identificar la dirección correcta. En esos casos se realizaron preguntas orientadoras como “¿Hacia qué lado está tu mano derecha?” o “¿Qué pasa si avanzas un poco más?”, procurando que fueran los propios alumnos quienes ajustaran sus movimientos sin proporcionar directamente la respuesta.

A medida que avanzaban los turnos, se observó una participación más organizada. Los alumnos comenzaron a esperar su oportunidad para hablar, utilizaron con mayor frecuencia el vocabulario relacionado con la ubicación espacial y mostraron interés por colaborar para que sus compañeros lograran colocar correctamente cada imagen. Asimismo, algunos niños empezaron a corregir sus propias indicaciones al percatarse de que estas no eran suficientemente precisas, modificando expresiones generales por otras más específicas.

El ambiente durante el desarrollo de la actividad fue participativo y lúdico. La utilización de la venda generó curiosidad y motivación, incrementando el interés de los estudiantes por intervenir. Se observaron manifestaciones de entusiasmo, como aplausos cuando un compañero lograba colocar correctamente la imagen y expresiones de apoyo cuando enfrentaban alguna dificultad. Estas situaciones favorecieron la interacción entre pares y promovieron el respeto hacia la participación de cada integrante del grupo.

Para concluir la actividad, se organizó al grupo en semicírculo con el propósito de recuperar las experiencias vividas durante el juego. Se formularon preguntas de reflexión como "¿Qué fue lo más fácil del juego?", "¿Qué fue lo más difícil?", "¿Cómo ayudaron a su compañero?" y "¿Qué palabras utilizaron para indicar dónde debía colocar la imagen?". Las respuestas permitieron que los alumnos identificaran las palabras relacionadas con la ubicación espacial y reconocieran la importancia de escuchar con atención las indicaciones de los demás para alcanzar un objetivo común.

Al analizar el desarrollo de la actividad "**Indicaciones laterales**", se identificó que el diseño de la propuesta favoreció un ambiente de aprendizaje basado en la interacción constante entre los alumnos, permitiendo que el lenguaje oral se convirtiera en el principal medio para resolver la situación planteada. Aunque el propósito inmediato consistía en fortalecer la orientación espacial mediante el uso de conceptos como arriba, abajo, izquierda y derecha, la dinámica evidenció que los niños no sólo movilizaron conocimientos relacionados con la ubicación en el espacio, sino que también desarrollaron habilidades comunicativas indispensables para construir significados de manera colectiva. **(ANEXO P, P1, P2, P3)**

Desde el inicio de la actividad, las preguntas de recuperación de conocimientos previos permitieron que los alumnos establecieran relaciones entre los animales presentados y las experiencias vividas en su contexto familiar y comunitario. Esto favoreció que el aprendizaje partiera de referentes conocidos para

ellos, incrementando su disposición para participar. Se observó que cuando los contenidos se relacionan con elementos cercanos a la realidad de los niños, estos muestran mayor seguridad para expresar sus ideas y compartir experiencias, situación que coincide con los principios del aprendizaje significativo, donde los nuevos conocimientos adquieren sentido al vincularse con saberes previamente construidos.

Durante el desarrollo del juego fue evidente que las consignas implicaban procesos cognitivos más complejos que únicamente reconocer direcciones espaciales. Los alumnos debían observar cuidadosamente la posición del compañero, interpretar la distancia existente entre la imagen y el lugar correcto, seleccionar el vocabulario adecuado para comunicar la indicación y expresarlo de forma comprensible. Este proceso demandó atención, razonamiento espacial, organización del pensamiento y habilidades comunicativas, ya que el éxito de la actividad dependía de la claridad con la que lograban transmitir sus mensajes.

Se identificó que algunos alumnos empleaban inicialmente expresiones generales como “para allá”, “más” o “ahí”, las cuales resultaban insuficientes para orientar a su compañero. Conforme avanzaba la actividad y escuchaban las intervenciones de otros niños, comenzaron a sustituir esas expresiones por referencias espaciales más precisas como “un poco a la derecha”, “sube más”, “abajo” o “hacia la izquierda”, evidenciando un proceso gradual de enriquecimiento del lenguaje. Esta evolución permitió reconocer que la interacción constante entre pares funcionó como un medio para ampliar su repertorio lingüístico.

Desde la perspectiva de Daniel Cassany, el lenguaje no se desarrolla mediante ejercicios repetitivos o descontextualizados, sino a través de prácticas sociales donde las personas utilizan la comunicación para cumplir propósitos reales. En este sentido, la actividad permitió que los alumnos emplearan el lenguaje con una finalidad auténtica: orientar a un compañero para resolver un problema concreto. El uso de las indicaciones espaciales dejó de ser una repetición memorística para convertirse en una necesidad comunicativa surgida de la propia

dinámica del juego, fortaleciendo la construcción funcional del lenguaje, tal como plantea Cassany (2006).

Asimismo, la propuesta favoreció el enfoque de Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, ya que los niños interpretaron imágenes, asignaron significado a los elementos gráficos presentes en el cartel y utilizaron el lenguaje oral como herramienta para comunicar información, construir acuerdos y colaborar con otros. Aunque la actividad no implicó la producción convencional de textos escritos, sí promovió procesos previos fundamentales para la alfabetización inicial, como la interpretación de símbolos, la construcción de significados compartidos y el uso del lenguaje para interactuar dentro de un contexto comunicativo específico.

Otro aspecto relevante fue la colaboración entre los integrantes del grupo. Durante los primeros turnos se presentaron dificultades debido a que varios alumnos emitían instrucciones al mismo tiempo, generando confusión en quien intentaba colocar la imagen. Esta situación evidenció que aún se encuentran en proceso de desarrollar habilidades relacionadas con la escucha activa, el respeto por los turnos de participación y la regulación de la comunicación colectiva. Sin embargo, conforme avanzó la actividad, la intervención docente permitió establecer acuerdos para que las indicaciones fueran dadas de forma ordenada, favoreciendo una comunicación más efectiva.

La utilización del paliacate también representó un elemento significativo dentro de la estrategia, ya que eliminó el apoyo visual y obligó al alumno participante a confiar en la información proporcionada por sus compañeros, esta condición fortaleció la escucha atenta, la confianza entre pares y la necesidad de emitir mensajes claros, precisos y comprensibles. De igual manera, permitió que quienes observaban analizaran con mayor detenimiento la ubicación espacial del compañero antes de proporcionar una indicación.

En cuanto a la intervención docente, se reconoce que las preguntas orientadoras contribuyeron a mantener la participación sin proporcionar respuestas

directas. En lugar de corregir inmediatamente los errores, se promovió que los propios alumnos reflexionaran sobre sus decisiones mediante cuestionamientos que favorecieron la búsqueda de soluciones, esta forma de acompañamiento permitió que los niños asumieran un papel activo en la construcción de sus aprendizajes, fortaleciendo progresivamente su autonomía.

No obstante, también se identificaron aspectos susceptibles de mejora. En algunos momentos las consignas pudieron complementarse con apoyos visuales adicionales, como flechas o señalizaciones temporales, para facilitar la comprensión de aquellos alumnos que aún presentan dificultades para identificar la lateralidad. Asimismo, hubiera sido pertinente organizar equipos más pequeños durante algunos momentos de la actividad, permitiendo una participación más frecuente de todos los estudiantes y un seguimiento más individualizado por parte de la docente.

En conjunto, el análisis de esta intervención permitió comprender que una actividad aparentemente sencilla moviliza diversos procesos de aprendizaje relacionados con el desarrollo del pensamiento espacial, la construcción del lenguaje oral, la interacción social, la resolución colaborativa de problemas y la alfabetización inicial, desde el enfoque de Cassany, estas experiencias representan oportunidades auténticas para que los niños utilicen el lenguaje con una intención comunicativa real, favoreciendo una aproximación significativa hacia las prácticas de comunicación que posteriormente sustentan la lectura y la escritura como herramientas de interacción social.

Al confrontar el desarrollo de la actividad con los propósitos establecidos en la planeación, pude reconocer que la estrategia implementada favoreció el logro de los aprendizajes esperados en mayor medida de lo previsto. Inicialmente consideré que las nociones de lateralidad representarían una dificultad importante para la mayoría de los alumnos, debido a que durante actividades anteriores algunos aún confundían la derecha con la izquierda y utilizaban expresiones poco precisas para indicar ubicaciones. Sin embargo, el carácter lúdico de la actividad permitió que estos conceptos adquirieran un significado funcional, ya que fueron empleados para

resolver una situación real dentro del juego y no únicamente como contenidos que debían memorizar.

Durante los primeros turnos observé que varios alumnos daban indicaciones generales como “allá”, “para ese lado” o “más”, lo que ocasionaba que el compañero con los ojos vendados mostrara dudas sobre el movimiento que debía realizar. Esta situación me llevó a intervenir mediante preguntas orientadoras y recordatorios sobre el uso de las palabras espaciales trabajadas previamente. Conforme avanzó la actividad, las indicaciones comenzaron a ser más específicas y los alumnos utilizaron con mayor seguridad expresiones como “dos pasos a la derecha”, “sube un poco”, “más abajo” o “ahora hacia la izquierda”, evidenciando un avance en la precisión de su lenguaje.

El momento que permitió reconocer con mayor claridad que la actividad estaba logrando su propósito ocurrió cuando uno de los alumnos, después de escuchar cuidadosamente a sus compañeros, logró colocar correctamente la imagen del pato en el lugar correspondiente del cartel. Al finalizar, se generó el siguiente diálogo durante la reflexión grupal:

D.F: ¿Cómo supiste hacia dónde debías caminar si no podías ver?

Alumno: Porque mis amigos me dijeron primero que caminara a la derecha y luego que subiera poquito.

D.F: ¿Y si ellos solamente te hubieran dicho “para allá”, habrías llegado al lugar correcto?

Alumno: No... porque no iba a saber cuál lado era.

D.F: Entonces, ¿qué fue lo que realmente te ayudó?

Alumno: Que me dijeran a la derecha, izquierda, arriba y abajo.

Este intercambio constituyó una evidencia significativa del aprendizaje, ya que permitió identificar que los alumnos no solo repetían las nociones espaciales, sino que comprendían su función comunicativa dentro de una situación concreta. El lenguaje dejó de emplearse como una respuesta mecánica para convertirse en una

herramienta que facilitó la interacción, la cooperación y la resolución de un problema compartido.

Al analizar este momento desde la perspectiva de Cassany (2006), comprendí que la actividad trascendió el aprendizaje aislado del vocabulario espacial. Los alumnos utilizaron el lenguaje con un propósito auténtico: orientar, comunicar y construir significados junto con sus compañeros. Esto coincide con la propuesta de Cassany, quien sostiene que el aprendizaje del lenguaje se fortalece cuando los estudiantes participan en prácticas comunicativas reales, donde hablar, escuchar, interpretar y producir mensajes responde a necesidades concretas de interacción y no únicamente al cumplimiento de una consigna escolar.

Asimismo, reconocí que mi intervención influyó directamente en el desarrollo de la actividad. Evité proporcionar respuestas inmediatas y opté por formular preguntas que impulsaran la reflexión de los alumnos, permitiéndoles descubrir por sí mismos la importancia de utilizar referencias espaciales precisas. Esta forma de acompañamiento favoreció una mayor autonomía y permitió que fueran ellos quienes identificaran y corrigieran sus propios errores durante el juego.

No obstante, la confrontación de la práctica también permitió reconocer áreas de oportunidad. En algunos momentos el entusiasmo del grupo provocó que varios alumnos hablaran simultáneamente, dificultando que el compañero pudiera comprender las indicaciones. Aunque esta situación fue disminuyendo conforme se establecieron acuerdos de participación, considero necesario fortalecer estrategias relacionadas con la escucha activa y el respeto por los turnos de intervención antes de iniciar dinámicas similares.

A partir del análisis de la actividad “Indicaciones laterales”, y tomando como referencia tanto la escala de desempeño de los alumnos como la escala de evaluación de mi intervención docente, considero que los resultados obtenidos reflejan un nivel de logro intermedio, con áreas de avance importantes, pero también con aspectos que requieren fortalecerse en futuras intervenciones.

En relación con la escala de los alumnos, se identificó por medio del instrumento de evaluación (**ANEXO G**) que aproximadamente el 60% del grupo (14 de 23 alumnos) se ubicó en los niveles de desempeño “Autónomo en la mayoría de ocasiones” y “Constante y con sentido comunicativo”, principalmente en los indicadores relacionados con la comprensión de la función del lenguaje, la participación en situaciones de lectura y escritura significativas, la interacción social durante la actividad y el uso de la escritura o el lenguaje con intención comunicativa. Estos alumnos lograron seguir las indicaciones espaciales de manera más precisa, utilizando con mayor seguridad conceptos como derecha, izquierda, arriba y abajo, y mostrando avances en la colaboración con sus compañeros.

Por otro lado, el 40% restante del grupo (9 alumnos) se mantuvo en niveles de “En proceso / con apoyo” y “Lo realiza con mucha dificultad”, especialmente en los criterios de interpretación de consignas, uso del lenguaje espacial con precisión y participación activa sin intervención constante del docente. Esto evidencia que aún existen dificultades para consolidar completamente la lateralidad y la comunicación clara entre pares en algunos alumnos, lo cual requiere continuidad en el trabajo didáctico.

Respecto a mi intervención docente, con base en la escala (**ANEXO I**), estimo un nivel de desempeño aproximado del 65%, ya que logré implementar una situación didáctica innovadora, con materiales adecuados y una organización que favoreció la participación del grupo. Asimismo, tomé decisiones pedagógicas pertinentes durante el desarrollo de la actividad, principalmente al realizar ajustes en las consignas, intervenir con preguntas guía y promover la participación colaborativa entre los alumnos.

Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora en mi práctica, particularmente en la anticipación de posibles dificultades en la comprensión de las indicaciones espaciales, así como en la regulación de la participación simultánea del grupo, ya que en algunos momentos fue necesario intervenir de forma constante

para reorganizar las intervenciones de los alumnos. Esto indica que aún debo fortalecer estrategias de gestión del grupo que permitan mayor autonomía sin depender tanto de mi mediación directa.

A partir de esta experiencia, considero necesario reconstruir mi práctica incorporando estrategias más estructuradas de apoyo visual y corporal antes de la actividad principal, tales como ejercicios previos de lateralidad, dinámicas de movimiento en el espacio y modelado más sistemático del lenguaje espacial. Asimismo, resulta pertinente reorganizar la actividad en equipos más pequeños para garantizar una participación más equilibrada y permitir un seguimiento más cercano de cada alumno.

Finalmente, esta intervención reafirma la importancia de diseñar situaciones didácticas contextualizadas y lúdicas, sin embargo, también evidencia que el rol docente no solo consiste en proponer actividades significativas, sino en prever, ajustar y regular los procesos de aprendizaje en función de las necesidades reales del grupo. En futuras intervenciones, buscaré fortalecer mi capacidad de anticipación didáctica y de regulación pedagógica, con el fin de incrementar el porcentaje de alumnos que logren ubicarse en niveles autónomos de desempeño, así como elevar mi propio nivel de intervención docente hacia una práctica más estratégica, reflexiva y eficiente.

Actividad 5

Nombre de la actividad: “Lista de súper en libreta de espuma”

Fecha de aplicación: 26 de febrero del 2026

Durante la jornada de prácticas se implementó la actividad denominada “**Libreta de espuma**” (**ANEXO Q**), la cual fue diseñada con la intención de favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en alumnos de educación preescolar que se encuentran en etapa presilábica, a través de una experiencia sensorial, lúdica y significativa. Esta actividad partió de la necesidad de generar un acercamiento más flexible hacia la escritura y su función social con un propósito, permitiendo que los

alumnos explorarán las letras desde la experimentación, el juego y la expresión libre, tomando en cuenta que el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo formativo de Lenguajes fue: Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas.

La sesión aplicada el día 26 de febrero del 2026 (**ANEXO Q**) se inició mediante una reorganización intencional del espacio áulico, disponiendo a los alumnos en semicírculo. Esta configuración buscó romper con la estructura tradicional de filas, favoreciendo un intercambio comunicativo horizontal y promoviendo la participación activa de todos los estudiantes en una conversación guiada. A partir de este encuadre, se implementó una estrategia de interrogación didáctica basada en preguntas detonadoras vinculadas a su vida cotidiana, tales como: ¿Han ido al supermercado con su familia? ¿Qué sucede si no llevamos una lista? ¿Cómo sabemos qué comprar? ¿Para qué sirven las listas?. Las respuestas de los alumnos permitieron construir de manera conjunta la noción de que la lista es un portador de texto cuya función social es organizar, recordar y apoyar la toma de decisiones en situaciones cotidianas.

Posteriormente, se presentó un ejemplo real de lista de supermercado, acompañado de elementos visuales que facilitaron su comprensión. Se explicó la consigna: cada alumno elaboraría su propia lista de compras de forma lúdica, utilizando sus dedos para trazar sobre espuma de afeitar colocada en charolas. Se enfatizó que el propósito principal de la actividad no era la corrección del trazo, sino la expresión de ideas y la representación de significados, favoreciendo un ambiente donde el error se asumiera como parte del proceso de aprendizaje.

Durante la fase de desarrollo, se distribuyeron las charolas con espuma a cada alumno. Previamente, la docente realizó una breve modelación de la técnica de escritura sobre este material, mostrando cómo deslizar los dedos, cómo planificar mentalmente lo que se desea escribir y la importancia de pensar antes de plasmar las ideas. Posteriormente, los alumnos trabajaron de manera individual, mientras la docente brindó acompañamiento cercano mediante intervenciones de andamiaje

cognitivo, a través de preguntas como: ¿Qué necesitas en casa?, ¿Qué estás escribiendo?, ¿Alguien más podría leer tu lista?, ¿Qué más podrías agregar?. Estas intervenciones se centraron en fortalecer la construcción de significado, más que en la corrección formal de la escritura.

En el cierre de la actividad, se promovió un espacio de socialización en el que varios alumnos compartieron sus producciones, explicando los elementos incluidos en sus listas y el significado de sus representaciones gráficas. Se generó una reflexión grupal en torno a la utilidad de las listas y la experiencia de escribir sobre espuma, destacando su carácter lúdico y formativo. La sesión concluyó reafirmando la función social de la escritura como herramienta de organización y comunicación, complementando la experiencia con la elaboración de una hoja en forma de bolsa de supermercado, la cual permitió trasladar lo aprendido a un contexto familiar.

La selección de los materiales utilizados respondió a una intención didáctica fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1977), la cual sostiene que el aprendizaje se consolida cuando la nueva información se integra de manera sustantiva a la estructura cognitiva del estudiante, a partir de conocimientos previos y materiales con significatividad lógica y psicológica. En este sentido, el uso de charolas con espuma de afeitar funcionó como un recurso mediador que favoreció la disposición positiva hacia el aprendizaje. Desde la dimensión psicológica, este material transformó la experiencia de escritura en una actividad lúdica, sensorial y libre de presión normativa, reduciendo la ansiedad asociada al error. La textura manipulable de la espuma permitió que los trazos fueran reversibles, lo cual disminuyó la percepción de fracaso y promovió que los alumnos exploraran libremente sus hipótesis de escritura, centrando su atención en la construcción de significado más que en la forma convencional del trazo.

Por otro lado, las hojas recortadas con forma de bolsa de supermercado aportaron significatividad lógica al aprendizaje, al establecer un vínculo directo con una situación real de su entorno cotidiano. Este diseño actuó como un organizador previo visual, activando los conocimientos y experiencias previas de los alumnos

relacionados con las prácticas de compra en el hogar. De esta manera, el aprendizaje dejó de ser un ejercicio descontextualizado para convertirse en una experiencia con sentido funcional.

Asimismo, el uso del color y el diseño del material permitió consolidar la transición del plano experiencial y efímero (la escritura en espuma) hacia una producción más estable y significativa (la representación en papel). Esto favoreció la comprensión de la escritura como una práctica social útil y contextualizada, fortaleciendo su asimilación como una herramienta de comunicación y organización en la vida cotidiana, y no únicamente como un contenido escolar de carácter mecánico o memorístico.

La intervención se desarrolló a partir de una reorganización deliberada del espacio del aula, situando a los alumnos en semicírculo para favorecer la visibilidad mutua y la circulación de la palabra. Este encuadre permitió que la interacción inicial no se limitara a respuestas aisladas, sino que se configurara como un intercambio colectivo de experiencias vinculadas a una práctica social concreta: el uso de listas en contextos cotidianos.

Las preguntas detonadoras funcionaron como eje estructurante de la fase inicial, ya que orientaron la activación de saberes previos sin imponer respuestas cerradas. A partir de ello, los alumnos comenzaron a recuperar vivencias personales relacionadas con acompañamientos familiares al supermercado, lo que permitió transitar de lo anecdótico a una primera aproximación conceptual sobre la función organizativa de la escritura en contextos reales. De acuerdo con Ausubel (1968), “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, lo cual implica que los nuevos conocimientos deben relacionarse con las experiencias previas del estudiante, especialmente aquellas construidas en su entorno familiar y cotidiano, para que el aprendizaje sea significativo, la presentación del portador de texto actuó como mediación entre la experiencia cotidiana y la práctica escolar, permitiendo a los alumnos observar un referente concreto de la actividad a realizar. La consigna fue comprendida a partir de la demostración del uso del material no

convencional (espuma), lo cual marcó un desplazamiento de la escritura tradicional hacia una exploración sensorial del trazo.

Durante la ejecución, la atención docente se centró en el acompañamiento individualizado mediante intervenciones breves, orientadas a sostener la intención comunicativa del alumno sin intervenir en la corrección formal de la escritura. Se observó que los estudiantes mantenían diferentes niveles de exploración: algunos avanzaban de manera autónoma en la construcción de su lista, mientras que otros requerían apoyo constante para decidir qué elementos incluir o cómo representar sus ideas. De igual forma, se identificaron momentos de interacción espontánea entre pares, en los que los alumnos comparaban sus producciones, solicitaban opiniones o imitaban estrategias de escritura observadas en otros compañeros. Estas dinámicas evidenciaron la presencia de un aprendizaje social en construcción, donde la escritura se configuró como un proceso compartido más que individual. El siguiente diálogo detonador muestra que los alumnos lograron vincular la escritura con su uso funcional en contextos reales, identificando la lista de supermercado como un portador de texto que cumple una finalidad comunicativa y de organización en el ámbito familiar:

D.F: “A ver, observo que varios ya terminaron su lista... ¿quién me puede decir para qué sirve lo que escribieron en la espuma?”

Alumno : “Para no olvidarnos de lo que vamos a comprar en el súper.”

D.F: “¿Y qué pasaría si no lleváramos una lista?”

Alumno : “Nos podemos olvidar cosas... y mi mamá se enoja porque no compramos todo.”

Este intercambio verbal evidencia el logro del propósito de la actividad, ya que los alumnos no solo reconocen la utilidad de la lista, sino que también explicitan su función social como herramienta de apoyo para la memoria, la organización y la toma de decisiones en situaciones cotidianas.

La interpretación de la experiencia permite reconocer que la actividad de la lista de supermercado, mediada por un soporte no convencional como la espuma de

afeitar, trascendió la simple producción gráfica para situarse en un proceso de construcción de sentido sobre la función social de la escritura. Desde esta perspectiva, la intervención docente se orientó deliberadamente a desplazar el énfasis de la corrección formal hacia la intencionalidad comunicativa, lo cual resulta coherente con los principios del enfoque sociocultural del lenguaje y con la concepción de la escritura como práctica social.

Uno de los aspectos más relevantes fue la tensión entre las expectativas escolares tradicionales de escritura convencional y la propuesta de exploración libre del trazo. En este sentido, el uso de la espuma generó un ambiente de baja presión normativa que favoreció la externalización de hipótesis de escritura; sin embargo, también implicó el reto de sostener el foco pedagógico en la significación del lenguaje, evitando que la actividad se redujera únicamente a un juego sensorial sin anclaje conceptual.

Asimismo, se identificó que el trabajo con listas permitió una articulación pertinente entre la experiencia cotidiana del alumnado y el contenido escolar, lo que favoreció procesos de activación de conocimientos previos y su vinculación con una práctica letrada funcional (**ANEXO R, R1, R2 Y R3**). No obstante, la profundidad de esta relación varió entre los alumnos, observándose que algunos lograron explicar con mayor claridad la función organizativa de la lista, mientras que otros permanecieron en una representación más fragmentada o basada en elementos aislados. Desde la mediación docente, las preguntas de acompañamiento resultaron fundamentales para sostener la reflexión durante la acción; sin embargo, se reconoce que en ciertos momentos la intervención pudo haber ampliado su alcance hacia la problematización más explícita de la escritura como sistema convencional, lo cual habría permitido un mayor equilibrio entre exploración libre y sistematización del conocimiento.

A partir del análisis crítico de la intervención, se reconoce que la situación didáctica logró consolidar avances relevantes en la comprensión inicial de la función social de la escritura, particularmente en el uso de la lista de supermercado como portador de texto. Sin embargo, la evaluación integral de la experiencia permite

ubicar el desempeño docente dentro del instrumento de evaluación (**ANEXO I**) en un 76% de logro en la mediación pedagógica, lo cual indica una intervención eficaz en términos generales, pero todavía con áreas precisas de ajuste para lograr una mayor profundidad en los aprendizajes del grupo.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los niños (**ANEXO G**), se identifica una distribución diferenciada de los niveles de logro. Aproximadamente poco más de la mitad del grupo logró apropiarse de la finalidad comunicativa de la lista, evidenciando avances en la selección intencionada de elementos, la relación con su contexto familiar y la capacidad de verbalizar el significado de sus producciones. Estos alumnos lograron trascender la mera representación gráfica, mostrando indicios de comprensión sobre la escritura como herramienta de organización de la vida cotidiana.

No obstante, existe un segundo grupo de alumnos que permanece en un nivel inicial de construcción del sistema de escritura, en el cual las producciones se caracterizan por representaciones fragmentadas, selección arbitraria de elementos o dependencia de la imitación de sus pares. En estos casos, aunque se observa participación activa y disposición al trabajo, aún no se consolida la relación entre pensamiento, lenguaje y representación escrita, lo que indica que la función social del portador de texto se encuentra en proceso de internalización.

Respecto a la intervención docente, el 76% de logro se sustenta en varios elementos positivos: la organización clara de la secuencia didáctica, la adecuada activación de saberes previos mediante preguntas detonadoras, el uso pertinente de un material no convencional (espuma de afeitar) que favoreció la disposición emocional de los alumnos, y el mantenimiento de un ambiente de participación activa sin sanción del error. Estos elementos permitieron que la mayoría del grupo se involucrara en la actividad desde una postura de exploración y confianza.

Sin embargo, el porcentaje restante evidencia limitaciones importantes en la profundidad de la mediación pedagógica. Aunque se realizaron intervenciones mediante preguntas de andamiaje, estas no siempre lograron conducir al grupo

hacia una reflexión más estructurada sobre la organización interna de la lista (selección, jerarquización y función de los elementos). En algunos momentos, la intervención se mantuvo en un nivel general de acompañamiento, sin lograr una diferenciación suficientemente precisa para atender a los distintos ritmos de aprendizaje presentes en el aula.

Asimismo, se identifica que la transición entre la exploración lúdica y la sistematización del aprendizaje no se consolidó de manera homogénea, lo que generó diferencias marcadas en los niveles de comprensión entre los alumnos. Mientras algunos lograron construir significados más claros sobre la función del portador de texto, otros permanecieron en la etapa de experimentación sin lograr una explicitación conceptual de lo trabajado.

Esta reconstrucción permite concluir que la intervención docente fue pertinente, significativa y coherente con el enfoque de aprendizaje significativo, pero requiere fortalecerse en la precisión de la mediación, especialmente en la sistematización del conocimiento y en la intervención diferenciada. Esto permitirá no solo incrementar el porcentaje de logro en futuras prácticas, sino también favorecer una apropiación más profunda y equitativa de la escritura como práctica social en el grupo.

Actividad 6

Nombre de la actividad: Una receta a seguir

Fecha de aplicación: 6 de Marzo del 2026

Durante el desarrollo de la intervención didáctica se realizó una actividad titulada **“una receta a seguir”** en la que los alumnos participaron en la elaboración de una receta de sopes como un texto funcional y significativo (**ANEXO S**). La intención principal de esta situación de aprendizaje fue favorecer que las niñas y los niños reconocieran la escritura como una herramienta de comunicación, comprendiendo que los textos tienen una función social y que permiten registrar y

compartir información con otras personas considerando que el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo de Lenguajes fue:

La actividad aplicada el día 6 de marzo del 2026 (**ANEXO S**) se diseñó considerando los planteamientos de Daniel Cassany, quien sostiene que el aprendizaje de la lengua escrita adquiere sentido cuando los estudiantes participan en situaciones auténticas de comunicación, donde leer y escribir responden a necesidades reales y significativas para ellos. En este sentido, Cassany (1999) menciona que “aprender a escribir significa aprender a usar la lengua escrita en las diversas situaciones de comunicación que la sociedad ofrece”, por lo que se consideró pertinente trabajar con un portador de texto cercano a la realidad de los alumnos como lo es una receta.

Inició con la recuperación de los conocimientos previos de los alumnos mediante un diálogo grupal sobre los sopas, sus ingredientes y la manera en que se preparan. Se les cuestionó acerca de quiénes los elaboraban en casa, qué ingredientes conocían y cuáles eran los pasos necesarios para prepararlos. Este momento permitió que los alumnos compartieran experiencias familiares y conocimientos contruidos a partir de su contexto cotidiano. Posteriormente, se presentó una receta como ejemplo de texto escrito y se analizaron colectivamente algunos de sus elementos principales, identificando el título, los ingredientes y el procedimiento. A través de preguntas orientadoras, la docente en formación favoreció que los alumnos observaran la organización de la información y reflexionaran sobre la utilidad de este tipo de textos.

Posteriormente, se contruyó de manera colectiva una receta en la que los alumnos aportaron ideas sobre los ingredientes y los pasos necesarios para elaborar los sopas. La docente en formación registró las aportaciones en un papel bond visible para todos, permitiendo que los alumnos observaran cómo las ideas expresadas oralmente podían transformarse en lenguaje escrito. Durante este proceso, se promovió la reflexión constante sobre la función de la escritura y su utilidad en la vida cotidiana. Como parte de esta construcción colectiva, se desarrolló

un diálogo que permitió identificar los aprendizajes que los alumnos estaban construyendo respecto a la función comunicativa de la escritura.

D.F: “Si una persona quiere preparar sopes y no sabe cómo hacerlos, ¿qué podríamos hacer para ayudarla?”.

Alumno: “Decirle los ingredientes”.

D.F: “¿Y si esa persona no está aquí para escucharnos?”.

Alumno: “Les podemos hacer una receta”.

D.F: “¿Para qué serviría escribirlos?”.

Alumno: “Para que sepa cómo prepararlos bien”.

Este diálogo permitió observar que los alumnos comenzaban a reconocer que la escritura posee una función social y comunicativa, comprendiendo que aquello que se escribe puede ser leído por otras personas para obtener información. Lo anterior coincide con lo planteado por Cassany (2006), quien señala que la escritura constituye una herramienta cultural que permite comunicar, registrar, organizar y compartir conocimientos. Por ello, se considera que los alumnos avanzaron en la comprensión de uno de los principales propósitos del acercamiento al lenguaje escrito en educación preescolar: reconocer que la escritura tiene una utilidad dentro de la vida social.

Posteriormente, los alumnos elaboraron de manera individual una representación escrita de la receta. Cada uno utilizó los recursos de escritura que poseía de acuerdo con su nivel de desarrollo, realizando desde grafismos y pseudoletras hasta palabras convencionales relacionadas con los ingredientes o algunos pasos del procedimiento. Durante este momento, la docente en formación brindó acompañamiento permanente mediante cuestionamientos, sugerencias y retroalimentación individualizada. Se procuró respetar las producciones de los alumnos y valorar cada una de ellas como una manifestación de sus procesos de construcción del lenguaje escrito, evitando centrar la atención únicamente en la escritura convencional.

A partir de las evidencias obtenidas durante la actividad (**ANEXO T, T1 Y T2**), se identificó que de los 23 alumnos que conforman el grupo, 20 alumnos, equivalentes al 87%, lograron representar información relacionada con la receta utilizando diferentes formas de escritura acordes con su nivel de desarrollo (**ANEXO G**). Dichos alumnos mostraron interés por registrar información, identificaron la utilidad de la receta como medio para comunicar conocimientos y participaron activamente en la producción escrita. Por otra parte, 3 alumnos, correspondientes al 13%, aún requieren fortalecer este proceso, ya que presentaron dificultades para establecer relaciones entre el lenguaje oral y las representaciones gráficas, además de mostrar inseguridad al momento de realizar sus producciones.

Al analizar la experiencia desarrollada, se identificó que los resultados obtenidos estuvieron estrechamente vinculados con la intervención realizada por la docente en formación. La implementación de preguntas abiertas, la recuperación de experiencias previas y la construcción colectiva del texto favorecieron que los alumnos atribuyeran significado a la escritura y comprendieran que esta tiene una finalidad comunicativa.

La recuperación de conocimientos previos desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de la actividad. Antes de solicitar cualquier producción escrita, se permitió que los alumnos compartieran experiencias relacionadas con la preparación de los sopas, favoreciendo que establecieran relaciones entre aquello que ya conocían y los nuevos aprendizajes. Esta intervención encuentra sustento en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien afirma que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983) . En este sentido, partir de experiencias cercanas a la realidad de los alumnos favoreció una mayor comprensión de la actividad y fortaleció su participación.

Asimismo, se observó que la docente en formación mostró avances importantes respecto a experiencias anteriores, ya que logró asumir un papel de mediadora del aprendizaje, promoviendo la reflexión constante y evitando proporcionar respuestas inmediatas. A través de preguntas como “¿Qué quieres

escribir?”, “¿Qué ingrediente va primero?” o “¿Cómo podemos hacer para que otra persona entienda nuestra receta?”, se favoreció que los alumnos construyeran sus propios significados acerca de la escritura.

La intervención también permitió reconocer y valorar las producciones de los alumnos desde una perspectiva constructivista. En lugar de centrarse exclusivamente en la escritura convencional, se consideraron válidas todas aquellas representaciones que mostraban intención comunicativa. Esta decisión pedagógica favoreció la participación de los alumnos y fortaleció su confianza para interactuar con el lenguaje escrito.

Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los alumnos logró comprender que la escritura tiene una función social y comunicativa. Aunque no todos escribieron palabras convencionales, sí lograron representar ideas y reconocer que la escritura sirve para transmitir información. Esto coincide con los planteamientos de Cassany (1999), quien señala que aprender a escribir implica participar en prácticas sociales de comunicación y comprender los usos que tiene la escritura dentro de la sociedad.

Al confrontar la experiencia desarrollada con los referentes teóricos que sustentan el tema de investigación, se identificó que la actividad respondió a los principios planteados por Cassany respecto a la enseñanza del lenguaje escrito. El autor sostiene que los alumnos construyen conocimientos sobre la escritura cuando participan en situaciones auténticas donde los textos cumplen una función real. En este caso, la receta permitió que los alumnos comprendieran que la escritura puede utilizarse para comunicar información relacionada con la preparación de un alimento conocido por ellos.

Asimismo, la experiencia permitió contrastar la práctica realizada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve aprendizajes contextualizados y vinculados con la realidad de los estudiantes. La elaboración de

una receta constituyó una experiencia cercana a su contexto cultural y familiar, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos.

La confrontación también permitió reconocer avances en el desempeño profesional de la docente en formación. Durante la actividad se evidenció una mayor capacidad para organizar situaciones de aprendizaje significativas, recuperar conocimientos previos, promover la participación de todos los alumnos y brindar acompañamiento durante los procesos de escritura. De igual manera, se observó una mayor seguridad para intervenir pedagógicamente mediante preguntas que promovieran la reflexión y la construcción del conocimiento.

Sin embargo, también se identificó que los tres alumnos que aún requieren fortalecimiento necesitan experiencias más frecuentes y apoyos diferenciados que les permitan avanzar en la comprensión de la función de la escritura. Esto representa un área de oportunidad para futuras intervenciones, ya que será necesario diseñar estrategias específicas que favorezcan su participación y confianza al interactuar con diversos portadores de texto.

A partir del análisis realizado, se concluye que la experiencia contribuyó significativamente al acercamiento al lenguaje escrito de los alumnos, permitiéndoles comprender que la escritura constituye una herramienta de comunicación utilizada para registrar y compartir información. Los resultados muestran que el 87% del grupo logró involucrarse activamente en la actividad y producir representaciones gráficas con intención comunicativa, evidenciando avances en la comprensión de los usos sociales de la escritura.

Asimismo, la experiencia permitió identificar avances en la práctica profesional de la docente en formación evidentes en el porcentaje con el que concluyó evaluados en el instrumento **(ANEXO I)** obteniendo el 89% que reflejó el trabajo. E intervención que fortaleció la capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas, mediar procesos de construcción del conocimiento y

reflexionar críticamente sobre la propia intervención docente. La implementación de preguntas orientadoras, la recuperación de experiencias previas y el acompañamiento respetuoso durante las producciones escritas favorecieron el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos.

Para futuras intervenciones, se considera pertinente continuar implementando actividades relacionadas con portadores de texto auténticos, como recetas, listas, invitaciones, menús, anuncios y carteles, ya que estos permiten que los alumnos comprendan la utilidad de la escritura dentro de contextos reales. Lo anterior se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien señala que “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya conoce” (Ausubel, 1983). Por ello, continuar vinculando las actividades de escritura con experiencias cercanas a la realidad de los alumnos favorecerá la construcción de nuevos aprendizajes.

En consecuencia, esta experiencia permitió reafirmar que el acercamiento al lenguaje escrito en educación preescolar no implica que los alumnos egresen escribiendo convencionalmente, sino que desarrollen interés, confianza y comprensión acerca de los usos sociales de la escritura. Del mismo modo, evidenció el avance profesional de la docente en formación, quien logró desempeñar un papel activo como mediadora del aprendizaje, tomando decisiones fundamentadas y generando oportunidades para que los alumnos construyeran conocimientos significativos sobre la lengua escrita.

IV. CONCLUSIONES

En el proceso de desarrollo del presente documento, se obtuvieron experiencias a través de situaciones complejas durante la práctica educativa, considerando que mi principal objetivo era crecer como estudiante, persona y futura docente, por lo cual, elaborar este documento fue fundamental para lograr un análisis y reflexión crítica en mi actuar.

Al llevar a cabo este proceso se presentó con frecuencia el pensamiento de que el tema seleccionado sería muy complejo al realizarlo dentro de la práctica, sin embargo, dentro de mi formación adquirí el conocimiento de poder llevar lo teórico a lo práctico, creando y desarrollando habilidades, herramientas, estrategias y soluciones que me permitieron realizar un buen trabajo y obtener en su mayoría un buen resultado dentro de mi práctica.

El objetivo principal de este informe fue transformar mi mirada docente que se logró utilizando estrategias, materiales lúdicos e innovadores, y el aprendizaje significativo a través de esto mismo que dieron pie a centrar las competencias, propósitos planteados, en el instrumento de evaluación elaborado para el proceso, desarrollando un pensamiento crítico para solucionar problemas y tomar decisiones pedagógicas que se evidenciaron dentro de las intervenciones.

El motivo del tema seleccionado fue crear a través de un aprendizaje significativo, se favoreciera la aproximación al lenguaje escrito y su función social con apoyo y uso de materiales concretos para la enseñanza de este mismo, manteniendo relevante el enfoque del campo formativo de Lenguajes es que se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes.

Considerando que dicho enfoque resulta ser una herramienta y fuente de origen para tener una visión crítica del porque dentro de la sociedad los lenguajes son fundamental en la vida diaria, desde una perspectiva pedagógica el lenguaje es el vehículo principal para el desarrollo integral, la cual se convierte en el eje central para estructurar el pensamiento reflexivo y potenciar la cognición necesaria que el niño resuelva problemas de manera autónoma.

Por ello, al realizar las acciones planteadas para atender dicha debilidad detectada en el grupo, resultaron realmente efectivas para el avance propuesto, propiciando el superar y desarrollar un progreso en la etapa de construcción del lenguaje escrito en la que se encontraban inicialmente en la falta de relación entre la escritura y el lenguaje, basándose en sólo criterios gráficos y sus producciones no guardaban una relación clara con intencionalidad de crear un mensaje comunicativo, siendo un resultado obtenido en actividades de diagnóstico.

Se tuvo presente que los educando estaban desarrollando y construyendo su lenguaje tanto escrito como oral, puesto que estaban poniendo en juego sus capacidades cognitivas, siendo guía impulsando hacia nuevos aprendizajes complejos que requieren utilizar producciones con lenguaje escrito, estimulando el encontrarle un sentido y significado social, más allá que solo una necesidad y fuera de una educación tradicional, creando un ambiente alfabetizador que despertara la motivación y el interés por hacer notar la importancia de ser una herramienta funcional, sino que se comenzará a darle un significado social, a través de lo lúdico, un sentido de pertenencia. Al integrar sus capacidades cognitivas en producciones complejas, la escritura dentro del grupo, se convirtió en un medio de expresión vital.

El resultado principal fue la transformación de la escritura de una exigencia curricular a una herramienta de identidad y comunicación fomentada por un entorno construido que priorizo la motivación connatural sobre la educación, consolidando

como un vínculo con el entorno, obteniendo un claro avance claro y evidente durante el desarrollo de estas acciones al evaluar al grupo con el instrumento planteado desde el inicio, reflejando que aumentó el porcentaje de alumnos que comprenden la correspondencia fonema-graía de manera funcional y la aplican en la mayoría de sus producciones, además producen textos con intención comunicativa, clara y comprensible para otros, lo cual se evidencia en los resultados arrojados por la evaluación que se realizó constantemente en el desarrollo de las actividades, obteniendo así que el 39.1% de alumnos obtuvo un avance dentro de los objetivos propuestos dentro del documento dentro del nivel 5, 43.5% en nivel 4, 17.4% en nivel 3 (**ANEXO U**) y como docente en formación comprobando que en cuanto al desempeño como docente en formación adquiriendo un 89% (**ANEXO I**), dentro de la intervención surgieron diversas dificultades relacionadas con la organización de las actividades, el manejo de los tiempos y la claridad de algunas consignas, conforme avanzó el proceso se fueron desarrollando habilidades de comunicación, seguridad, capacidad de observación y habilidades para orientar el aprendizaje de los estudiantes analizando a profundidad las características principales del grupo, el ritmo de trabajo y niveles de aprendizaje.

Durante este largo proceso se reconoció la importancia de proporcionar instrucciones claras y precisas, así como de anticipar dificultades para brindar los apoyos necesarios a cada alumno, el convertir las posibles barreras de aprendizaje a áreas de oportunidad para favorecer la práctica e intervención docente.

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias implementadas fueron funcionales, lo cual se reflejó en los avances observados en los estudiantes y en los resultados de las evaluaciones aplicadas. En la evaluación de la práctica docente obtuve un resultado de 89 % (**ANEXO I**), porcentaje que refleja fortalezas en la planificación, implementación y evaluación de las actividades, así como el compromiso asumido durante todo el proceso de intervención.

No obstante, la reflexión sobre mi práctica permitió identificar aspectos susceptibles de mejora para futuras intervenciones. Entre ellos se encuentra la necesidad de ajustar algunos tiempos destinados a las actividades, fortalecer la

atención individualizada para aquellos alumnos que requieren mayor acompañamiento, diversificar ciertos materiales didácticos y continuar perfeccionando la formulación de consignas para favorecer una mejor comprensión de las actividades por parte de los estudiantes.

Finalmente, esta experiencia contribuyó significativamente a mi formación profesional, ya que fortaleció mis competencias docentes y me permitió comprender que la práctica educativa implica un proceso constante de reflexión, análisis y mejora. Asimismo, reafirmó la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje significativas que respondan a las necesidades reales de los alumnos y favorezcan su desarrollo integral.

V. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se considera necesario replantear algunas actividades incorporando estrategias más dinámicas y ajustando los tiempos de trabajo, con el fin de responder de manera más adecuada a las necesidades e intereses de los alumnos. A partir de los resultados obtenidos durante la intervención y del análisis realizado sobre el proceso de acercamiento al lenguaje escrito en los alumnos de tercer grado de preescolar, se considera pertinente establecer una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer las futuras prácticas docentes. Estas recomendaciones surgen de las necesidades identificadas en el grupo, de los avances observados durante las actividades implementadas y de los aportes teóricos de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo y de Cassany (2006) respecto al aprendizaje de la lengua escrita en contextos reales de comunicación.

En primer lugar, se recomienda que las situaciones de aprendizaje se diseñen bajo los principios del aprendizaje significativo. De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje adquiere verdadero sentido cuando los nuevos conocimientos logran relacionarse con las experiencias, saberes y estructuras cognitivas que los estudiantes ya poseen. Por esta razón, es fundamental que las actividades propuestas partan de elementos cercanos a la realidad de los alumnos, permitiéndoles establecer conexiones entre lo que ya conocen y los nuevos aprendizajes que se pretende construir.

Cuando los niños encuentran relación entre las actividades escolares y las experiencias que viven diariamente, muestran una mayor disposición para participar, comprender y recordar la información. En cambio, cuando los contenidos se presentan de manera aislada o desvinculada de su realidad, existe una mayor probabilidad de que los aprendizajes se vuelvan mecánicos, memorísticos y poco duraderos. Por ello, se recomienda que las docentes recuperen constantemente los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas, conversaciones, observaciones y actividades exploratorias que permitan identificar aquello que los niños saben antes de iniciar una nueva experiencia de aprendizaje.

Asimismo, se recomienda trabajar con materiales lúdicos que despierten el interés, la curiosidad y la motivación de los alumnos. En la etapa preescolar, el juego constituye una de las principales formas de aprendizaje, ya que permite que los niños exploren, experimenten, interactúen y construyan conocimientos de manera natural. Los materiales lúdicos favorecen la participación activa y reducen la percepción de dificultad frente a determinadas actividades.

La utilización de juegos, dinámicas grupales, retos, dramatizaciones, loterías, memoramas, rompecabezas, ruletas, títeres y materiales manipulables permite que los alumnos aprendan de manera más significativa debido a que se involucran emocionalmente en el proceso. Cuando existe motivación, el aprendizaje suele ser más profundo y duradero. Además, los recursos lúdicos favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales que resultan fundamentales para el aprendizaje integral de los niños.

Otra recomendación importante consiste en incorporar materiales visuales de manera permanente dentro de las situaciones de aprendizaje. Durante la educación preescolar, los alumnos se encuentran en una etapa donde las imágenes, los colores, los símbolos y las representaciones gráficas constituyen recursos esenciales para comprender la información. Los materiales visuales facilitan la atención, favorecen la comprensión y ayudan a establecer relaciones entre conceptos.

El uso de carteles, imágenes, pictogramas, secuencias ilustradas, cuentos visuales, organizadores gráficos, fotografías, mapas conceptuales sencillos y diversos portadores de texto permite que los alumnos construyan significados de manera más accesible. Además, estos recursos fortalecen el acercamiento al lenguaje escrito, ya que permiten que los niños observen constantemente palabras, letras y textos asociados con imágenes que les resultan familiares. De esta manera, comienzan a comprender gradualmente que la escritura representa significados y cumple una función comunicativa.

También se recomienda que las actividades propuestas se vinculen estrechamente con el contexto sociocultural de los alumnos. Los aprendizajes adquieren mayor significado cuando se relacionan con situaciones, objetos, costumbres, tradiciones y experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los niños. Por ello, es conveniente incorporar elementos propios de la comunidad, de la familia y del entorno inmediato dentro de las propuestas didácticas.

Trabajar con recetas, listas de compras, invitaciones, anuncios, cuentos locales, festividades, juegos tradicionales, alimentos característicos de la región o situaciones familiares permite que los alumnos identifiquen la utilidad de los conocimientos que construyen en la escuela. Además, fortalece su sentido de pertenencia y favorece una educación más contextualizada e inclusiva. Cuando los estudiantes perciben que lo que aprenden tiene relación con su realidad, incrementan su interés y participan de manera más activa en las actividades.

Por otra parte, se recomienda prestar especial atención a la formulación de consignas e indicaciones claras durante el desarrollo de las actividades. En numerosas ocasiones, las dificultades que presentan los alumnos no se deben a la complejidad de la tarea, sino a que no logran comprender con precisión qué es lo que se espera que realicen. Una consigna clara proporciona seguridad, reduce la incertidumbre y permite que los alumnos concentren sus esfuerzos en la realización de la actividad.

Las indicaciones deben expresarse utilizando un lenguaje sencillo, concreto y adecuado a la edad de los niños. Además, resulta conveniente acompañarlas con ejemplos, demostraciones, modelados o apoyos visuales que faciliten su comprensión. También es recomendable verificar que los alumnos hayan entendido las instrucciones mediante preguntas de retroalimentación antes de iniciar la actividad. De igual forma, es importante evitar proporcionar múltiples indicaciones al mismo tiempo, ya que esto puede generar confusión y dificultar la ejecución de la tarea. Cuando las consignas se presentan de manera gradual y organizada, los alumnos logran comprender mejor los objetivos de la actividad y participan con mayor autonomía.

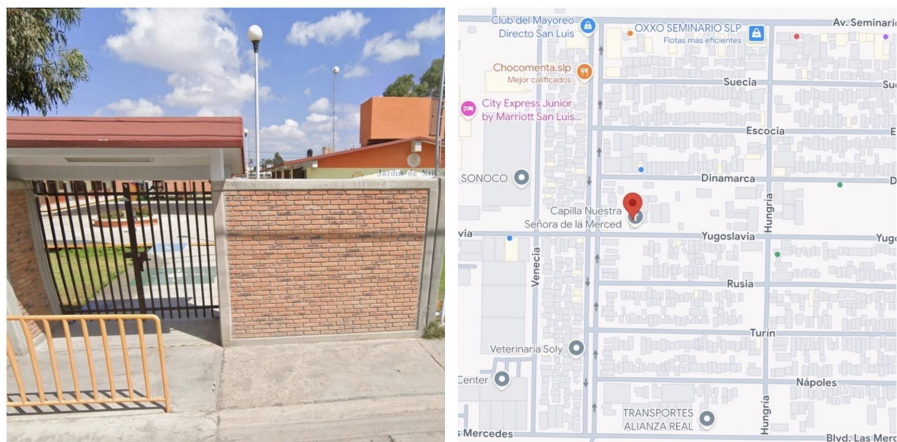
Para favorecer verdaderamente un aprendizaje significativo, se recomienda que las docentes asuman el papel de mediadoras del aprendizaje. Esto implica acompañar los procesos de los alumnos mediante preguntas reflexivas, orientaciones oportunas y espacios de diálogo que les permitan construir conocimientos a partir de sus propias experiencias. La función del docente no consiste únicamente en transmitir información, sino en generar condiciones que permitan a los estudiantes descubrir, relacionar, interpretar y resignificar aquello que aprenden.

Asimismo, es fundamental promover la participación activa de los alumnos durante todo el proceso educativo. Los niños aprenden mejor cuando observan, exploran, preguntan, experimentan, dialogan, argumentan y toman decisiones. Por ello, se recomienda diseñar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes tengan oportunidades constantes para expresarse, compartir ideas y construir conocimientos de manera colaborativa. Se considera indispensable generar ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y afectivos, donde los alumnos se sientan valorados, respetados y capaces de aprender. El aprendizaje significativo no depende únicamente de los contenidos o de las estrategias utilizadas, sino también de las condiciones emocionales en las que se desarrolla. Cuando los niños perciben confianza, apoyo y reconocimiento por parte de sus docentes, muestran una mayor disposición para participar, asumir retos y construir nuevos aprendizajes.

En conclusión, favorecer el aprendizaje significativo implica diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, utilizar materiales lúdicos y visuales, recuperar los conocimientos previos de los alumnos, establecer vínculos con su entorno cotidiano, formular consignas claras y asumir una intervención docente centrada en la mediación y el acompañamiento. La integración de estos elementos contribuye a que los alumnos construyan aprendizajes más profundos, funcionales y duraderos, permitiéndoles atribuir significado a aquello que aprenden y utilizarlo en diferentes contextos de su vida cotidiana.

V. ANEXOS

FIGURA 1 Y 2



Fachada principal y ubicación geográfica del Jardín de Niños, institución educativa que constituyó el contexto de estudio para el desarrollo de la investigación. En este espacio se llevaron a cabo las jornadas de práctica profesional, la implementación de la propuesta de intervención y la recopilación de evidencias que sustentan el análisis presentado en el informe de prácticas.

ANEXO A

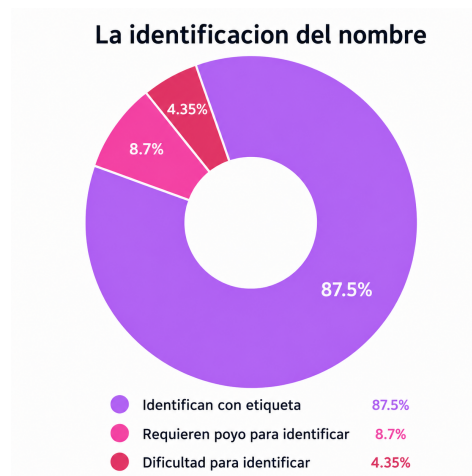
Guía de observación utilizada para el diagnóstico del grupo



- Grado: 3° de preescolar. Grupo: "A"
- Número aproximado de alumnos: _____
- Fecha de observación: _____
- Duración de la observación: _____

Campo formativo	Aspectos a observar	Hallazgos observados	Indicadores / evidencias
Lenguajes	- Reconocimiento del nombre propio - Identificación de palabras significativas - Aproximación al sonido de letras - Exploración de la escritura - Relación imagen-palabra - Interés por prácticas de lectura y escritura		-
Lenguajes (interacción y exploración)	- Participación en actividades de escritura - Exploración libre del lenguaje - Atención en actividades - Interés por materiales escritos		
Saberes y pensamiento científico (pensamiento matemático)	- Secuencia numérica - Cuento oral - Relación número-cantidad - Seguimiento de instrucciones		
Saberes y pensamiento científico (motriz)	- Coordinación motriz fina - Uso de tijeras - Control del trazo - Manipulación de materiales		
De lo humano y lo comunitario	- Atención sostenida - Participación en equipo - Interacción con pares - Respuesta a consignas		
Lenguajes y recursos del entorno	- Interés por recursos audiovisuales - Uso de materiales visuales - Respuesta a estímulos digitales		

ANEXO B



Resultados obtenidos y detectados con la guía de observación respecto a la cantidad de alumnos que logran identificar su nombre o letras de el

ANEXO C

Escritura del nombre



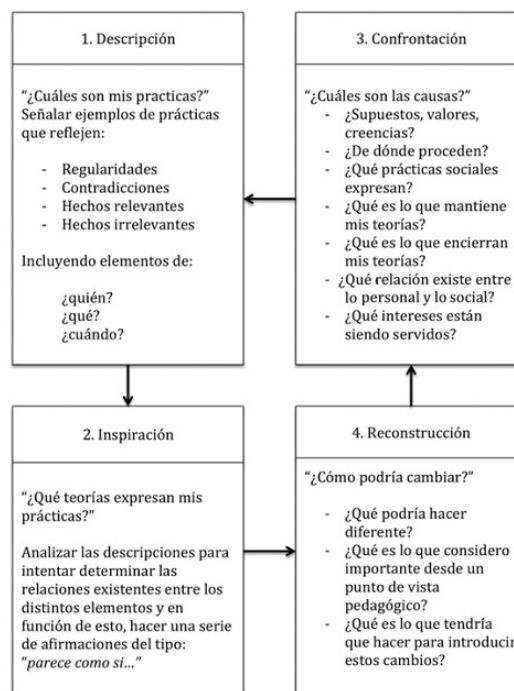
Resultado obtenido de 23 alumnos en el logro de escritura de su nombre

ANEXO D



Resultado obtenido de 23 alumnos que logran identificar y ordenar la secuencia de los números.

ANEXO E



Representación del ciclo reflexivo de Smith, utilizado como referente para la elaboración de la descripción y fundamentación de las actividades realizadas.

ANEXO F

Nombre del proyecto: "Me rodean las letras"			
Actividad 1: Escribiendo con la nariz			
Fecha de aplicación: 7 de octubre del 2025			
Campo formativo y contenido: Lenguaje			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Distingue semejanzas y diferencias con los nombres de sus pares, por sonidos, marcas gráficas o letras.		Ejes articuladores: Apreciación de las culturas a través de la lectura y escritura	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: "Lo que conozco": Se iniciará la clase cuestionando al grupo organizados en media luna frente al pizarrón para recolectar aprendizajes previos acerca del trazo y el sonido de las letras con las siguientes preguntas: ¿Conocen el abecedario? ¿Qué es el abecedario? ¿Qué letras conocen del abecedario? ¿Saben cómo se escribe algunas? A continuación se pasará a un par de alumnos a escribir las letras que ellos sepan del abecedario en el pizarrón, al término de este la docente señalará algunas de las letras escritas y pedirá mencionar alguna palabra, cosa o animal que comience con la letra señalada.			
DESARROLLO: "Trazo sin las manos" A continuación se colocarán sillas organizadas en círculo que en su respaldo tendrá una hoja con una letra del abecedario, y un recipiente pequeño con pintura, se indicará ubicarse cada alumno frente a la silla de su preferencia y se les entregará un cono con un pompón que con ayuda de un elástico se colocarán en la nariz, explicando que tomarán pintura con ayuda del pompón de la punta de su nariz y seguirán el trazo de la letra por un tiempo limitado que cuando termine la docente indicará diciendo "cambio" que se deben de cambiar de silla hacia la derecha hasta que todos los alumnos hayan seguido el trazo de todas las letras			
CIERRE: Al finalizar esta actividad, se organizará al grupo en equipos de cinco, en una mesa asignada en la cual habrá palabras que comiencen con las letras A,B,C,D y E, en el pizarrón estarán pegados carteles con estas mismas letras en grande, la indicación será pegar las palabras que comienzan con las letras colocadas en el pizarrón, cada una en su inicial correspondiente con un límite de tiempo, el primer equipo que termine ayudará a los demás equipos a terminar de organizar las palabras.			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
Letras del abecedario en hojas Pintura Conos con pompón Recortes de palabras Carteles de letras	Inicio: 10 min Desarrollo: 25 min Cierre: 20 min	Salón de clases	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 1
descrita en la intervención docente

ANEXO G

	Se le dificulta realizarlo	2. Lo realiza con mucha dificultad	3. En proceso / con apoyo	4. Autónomo en la mayoría de ocasiones	5. Constante y con sentido comunicativo
Reconocimiento del lenguaje escrito en su entorno	No reconoce textos ni muestra interés por el lenguaje escrito presente en su contexto.	Identifica de forma muy limitada algunos textos, únicamente cuando el docente lo señala.	Reconoce algunos portadores de texto con apoyo visual o verbal del docente.	Identifica la mayoría de los portadores de texto de su entorno inmediato de manera autónoma.	Reconoce, describe e interpreta espontáneamente diversos textos de su entorno cotidiano.
Comprensión de la función social de la escritura	No comprende que la escritura sirve para comunicar.	Presenta confusión respecto a la función del lenguaje escrito.	Empieza a comprender que la escritura transmite mensajes con ayuda del docente.	Comprende que la escritura tiene una función comunicativa clara en la vida cotidiana.	Explica y utiliza la escritura como medio de comunicación con intención social y significativa.
Participación en situaciones de lectura y escritura significativas	No participa en actividades relacionadas con la lectura o escritura.	Participa solo cuando se le solicita de manera directa y con apoyo constante.	Participa en actividades guiadas mostrando interés intermitente.	Participa activamente en la mayoría de las actividades de lectura y escritura.	Participa de forma constante, autónoma y propone ideas dentro de las actividades.
Aproximación al sistema de escritura (trazos, letras, símbolos)	No realiza trazos ni intentos de representación gráfica.	Realiza trazos sin relación aparente con el sistema de escritura.	Realiza aproximaciones (garabatos, imitaciones) con apoyo docente.	Realiza trazos y letras reconocibles con intención de escritura.	Produce representaciones gráficas organizadas con clara intención comunicativa.
Interpretación de textos con apoyo	No interpreta imágenes ni textos.	Requiere apoyo constante para intentar interpretar textos.	Interpreta parcialmente textos e imágenes con guía del docente.	Interpreta textos e imágenes con mínima ayuda.	Interpreta, comenta y argumenta el significado de textos de manera autónoma.
Interacción social en actividades de escritura	No participa ni interactúa con sus compañeros en actividades escritas.	Interacción muy limitada, incluso con apoyo docente.	Interactúa ocasionalmente con apoyo para realizar la actividad.	Colabora activamente con sus compañeros durante las actividades.	Promueve el intercambio de ideas, dialoga y construye conocimiento de forma colectiva.
Actitud frente al aprendizaje del lenguaje escrito	Rechaza completamente las actividades de escritura.	Muestra desinterés o evita participar.	Participa con motivación intermitente dependiendo de la actividad.	Muestra interés constante y disposición para participar.	Participa con entusiasmo, curiosidad y persevera ante el error como parte del aprendizaje.
Uso de la escritura con intención comunicativa	No realiza intentos de comunicación escrita.	Realiza trazos sin intención comunicativa identificable.	Empieza a dar significado a sus producciones con apoyo docente.	Utiliza la escritura para comunicar ideas básicas de manera comprensible.	Utiliza la escritura de forma funcional, significativa y con clara intención comunicativa.

Instrumento de evaluación tipo escala estimativa (Likert) para valorar la aproximación al lenguaje escrito en estudiantes de educación preescolar, fundamentado en el enfoque sociocultural del lenguaje propuesto por Daniel

Cassany (1999), el cual concibe la escritura como una práctica social, procesual y significativa.

ANEXO H, H1, H2



Evidencias de la actividad uno, permiten observar que los alumnos no solo memorizaran grafías, sino que interactuaran con el lenguaje escrito de forma social y cooperativa, tal como lo sugiere Cassany.

ANEXO I

Indicador / Criterio de Desempeño (Práctica Docente)	Momento inicial	Momento medio	Momento final	Meta o puntaje propuesto a obtener
Diseño situaciones didácticas innovadoras que solucionan problemas de la práctica basándose en el pensamiento crítico y creativo.				5
Tomo decisiones pedagógicas fundamentadas para adaptar las actividades de lectoescritura cuando el grupo lo requiere.				5
Aplico mis habilidades lingüísticas y comunicativas de manera clara, adaptando mi lenguaje al contexto de tercer grado de preescolar.				5
Incorporo recursos y medios didácticos idóneos (ambientes alfabetizadores, imágenes y textos) que favorecen el aprendizaje significativo.				5
Considero los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos al seleccionar y diseñar los materiales de escritura.				5
Decido y aplico estrategias pedagógicas efectivas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).				5
Aseguro una educación inclusiva, permitiendo que todos los alumnos (con ritmos distintos) se aproximen activamente al lenguaje escrito.				5
Diseño, aplico y evalúo la secuencia didáctica colocando a la alumna y al alumno el centro del proceso educativo como protagonistas.				5
Analizo con pertinencia y rigor metodológico las estrategias y actividades implementadas a partir de mi diario o informe de práctica.				5
Fortalezco situaciones didácticas que promueven explícitamente el interés, la exploración y el uso significativo de la escritura en tercer grado.				5
Evalúo mis habilidades desarrolladas para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas relacionadas de forma directa con el lenguaje escrito.				5
Reflexiono críticamente sobre cómo pongo en juego mis competencias profesionales alineadas al plan y programas de estudio de educación básica.				5

Instrumento de autoevaluación empleado para valorar el desarrollo de las competencias docentes durante la intervención pedagógica, considerando distintos momentos del proceso (inicial, medio y final).

ANEXO J

Nombre del proyecto: "Para todo una función"			
Actividad 2: "La otra mitad"			
Fecha de aplicación: 14 de octubre del 2025			
Campo formativo y contenido: Lenguaje			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Imita y descubre movimientos y posturas, involucrando distintos segmentos corporales que favorecen el control y la lateralidad		Ejes articuladores: Pensamiento crítico	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: Se reunirá al grupo en equipos de cuatro integrantes y se les explicará que realizarán un juego llamado "La otra mitad", para iniciar, la docente mostrará un ejemplo al frente del grupo utilizando una figura sencilla (como un árbol, una mariposa o una cara) que esté dividida a la mitad por una línea vertical, se les explicará a los alumnos que algunas imágenes solo tienen una mitad completa y que su tarea será construir la otra mitad para que la figura quede igual y completa, observando con atención las formas, líneas y detalles.			
DESARROLLO: A cada equipo se le entregará un rompecabezas grande de 3 a 4 figuras diferentes, cada una dividida por la mitad, una de las mitades estará completa y la otra estará separada en piezas, los alumnos deberán analizar la mitad que ya está formada y buscar entre las piezas la parte que corresponde para completar la figura correctamente, procurando que las líneas, formas y partes coincidan de izquierda a derecha, respetando la simetría de la imagen, durante la actividad, la docente acompañará a los equipos realizando preguntas que orienten su observación, como: ¿Qué parte falta?, ¿de qué lado debe ir?, ¿las líneas se ven iguales?, ¿qué pieza creen que completa la figura?, de esta manera se favorecerá que los alumnos observen, comparen y reflexionen antes de colocar cada pieza, una vez que los equipos hayan completado sus rompecabezas, se realizará una breve socialización en la que algunos alumnos mostrarán su figura terminada al grupo y explicarán cómo identificaron la pieza correcta para completar la otra mitad			
CIERRE: Finalmente, se reforzará la idea de que las figuras deben tener dos partes iguales para estar completas, promoviendo el reconocimiento de la simetría y la orientación espacial de una manera lúdica y colaborativa.			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
1. Rompecabezas incompletos de lado izquierdo o derecho por equipos	Inicio: 10 min Desarrollo: 20 min Cierre: 10 min	Salón de clases	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 2 descrita en la intervención docente

ANEXO K, K1 Y K2



Evidencias del desarrollo de la orientación espacial mediante la manipulación de formas y piezas. El ejercicio refleja cómo los alumnos ubican y distinguen los ejes izquierda/derecha en un plano concreto, lo cual nutre directamente las habilidades perceptivas y mecánicas que intervienen en la alfabetización y en la construcción del texto.

ANEXO M

Nombre del proyecto: "Para todo una función"			
Actividad 3: "La postal para mis amigos "			
Fecha de aplicación: 20 de febrero del 2026			
Campo formativo y contenido: Lenguaje			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas		Ejes articuladores: Interculturalidad crítica Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: La jornada iniciará recuperando los conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores mediante preguntas como: ¿Qué has aprendido sobre México?, ¿Qué te gustaría mostrarle a alguien de otro país sobre nuestro país? y ¿Cómo podrías compartir esa información? Posteriormente, la docente presentará el "Baúl de México", del cual extraerá diversos objetos representativos de la cultura mexicana. Al finalizar, mostrará una imagen del estado de Oaxaca, invitando a los alumnos a expresar qué observan y qué imaginan que existe en ese lugar. Después, proyectará un breve video para ampliar sus conocimientos sobre sus paisajes, tradiciones y cultura.			
DESARROLLO: Al terminar el video, la docente explicará que elaborarán una postal para compartir con otra persona cómo es Oaxaca. Mostrará un ejemplo identificando sus elementos (imagen, mensaje, saludo, despedida, destinatario y remitente), destacando que la postal sirve para comunicar información y experiencias a un destinatario. Cada alumno realizará un dibujo representativo de Oaxaca y escribirá un mensaje breve utilizando sus propias formas de escritura. Durante la actividad, la docente acompañará el proceso mediante preguntas que favorezcan la intención comunicativa del texto, priorizando el significado del mensaje sobre la escritura convencional.			
CIERRE: Para finalizar, los alumnos compartirán su postal con el grupo, explicando qué decidieron representar y qué quisieron comunicar. La docente promoverá una reflexión sobre la importancia de la escritura para compartir conocimientos y experiencias, reforzando que escribir tiene una función social y comunicativa, permitiendo expresar ideas para que otras personas las comprendan.			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
1. Buzón 2. Hojas opalinas 3. Carteles partes de la postal 4. Imágenes de lugares turísticos de Oaxaca	Inicio: 10 min Desarrollo: 25 min Cierre: 5 min	Salón de clases	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 3 descrita en la intervención docente.

ANEXO N, N1 Y N



Producciones escritas de los alumnos de tercer grado de preescolar que evidencian su aproximación al lenguaje escrito, priorizando la construcción de significado y la función comunicativa de la escritura sobre la convencionalidad.

ANEXO O

Nombre del proyecto: "Para todo una función"			
Actividad 4: Indicaciones laterales			
Fecha de aplicación: 23 de febrero del 2026			
Campo formativo y contenido: De lo Humano a lo Comunitario			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Incorpora en sus movimientos elementos de la estructura del espacio físico como la distancia, la dirección, la temporalidad, la velocidad, la posición y la lateralidad.		Ejes articuladores Pensamiento crítico	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: La docente iniciará la actividad mostrando a los niños un cartel colocado en el pizarrón que contiene diferentes imágenes de animales que ellos han observado en su entorno (por ejemplo: pato, perro, gato, gallina, entre otros). Se les preguntará: <i>“¿Qué animales reconocen?, ¿dónde los han visto?, ¿cómo son?”</i> con el fin de activar sus conocimientos previos y generar participación oral. Posteriormente, se les explicará que realizarán un juego donde tendrán que “conectar” o relacionar imágenes de animales con su lugar correspondiente en el cartel, utilizando también indicaciones de ubicación como arriba, abajo, izquierda y derecha			
DESARROLLO: La docente explicará las reglas del juego: por turnos, un niño pasará al frente, se le colocará un paliacate en los ojos para cubrir su vista. Sin ver, tomará una imagen de un animal al azar. El resto del grupo será el encargado de guiarlo mediante indicaciones espaciales (arriba, abajo, izquierda o derecha) para que pueda colocar la imagen en el lugar correcto del cartel que está pegado en el pizarrón, donde ya se encuentran las imágenes base. Por ejemplo, si el niño toma la imagen de un pato, sus compañeros le dirán: <i>“un poco a la derecha, arriba, más abajo”</i> hasta que logre colocarla en el lugar correspondiente del pato en el cartel, la actividad continuará con la participación de varios niños, favoreciendo la atención, la orientación espacial, el trabajo en equipo y la comunicación entre pares.			
CIERRE: Para finalizar, la docente reunirá al grupo en semicírculo y realizará preguntas de reflexión como: <i>“¿Qué fue lo más fácil o difícil del juego?”</i>, <i>“¿cómo supieron ayudar a su compañero?”</i>, <i>“¿qué palabras usamos para indicar la ubicación?”</i> se reforzarán los conceptos de ubicación espacial (arriba, abajo, izquierda, derecha) y la importancia de trabajar en equipo y escuchar las indicaciones de los demás			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
1. Cartel con imágenes de animales pegado en el pizarrón 2. Imágenes recortables de los mismos animales 3. Paliacate o venda para cubrir los ojos 4. Cinta adhesiva o velcro para pegar las imágenes 5. Pizarrón 6. Espacio amplio para participación del grupo	25 Minutos	Salon de clases	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 4 descrita en la intervención docente.

ANEXO P, P1, P2, P3



Evidencia de aprendizaje significativo: aplicación del enfoque comunicativo mediante la interacción con el entorno, donde el alumno construye el sentido del texto a través de la práctica activa.

ANEXO Q

Nombre del proyecto: "Para todo una función"			
Actividad 5: "Una lista de espuma"			
Fecha de aplicación: 26 de febrero del 2026			
Campo formativo y contenido: Lenguaje			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas		Ejes articuladores: Apreciación de las culturas a través de la lectura y escritura	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: La docente reunirá al grupo en semicírculo para propiciar una conversación guiada, activando sus conocimientos previos sobre el uso de listas en la vida cotidiana. Se realizarán preguntas detonadoras como: ¿Alguna vez han acompañado a su familia al súper? ¿Qué pasa si vamos sin una lista? ¿Cómo sabemos qué comprar?¿Para qué creen que sirven las listas? A partir de sus respuestas, la docente explicará de manera sencilla que las listas son un tipo de escritura que ayuda a no olvidar lo importante. Posteriormente, mostrará un ejemplo real o ilustrado de una lista del súper (con dibujos y palabras) y explicará que hoy ellos realizarán su propia lista, pero de una forma diferente y divertida: escribiendo con sus dedos sobre espuma en una charola y se les dará la consigna clara: "Hoy van a hacer su lista del súper usando sus dedos sobre espuma. Van a pensar en cosas que se compran en casa y las van a 'escribir' como puedan, no importa si no están bien escritas, lo importante es representar lo que quieren decir".			
DESARROLLO: La docente entregará a cada alumno una charola con una capa de espuma (puede ser crema de afeitar con colorante o espuma especial para escritura segura). Antes de iniciar, se hará una demostración breve: Cómo deslizar el dedo sobre la espuma, Cómo "dibujar letras o palabras" con el dedo, Cómo pensar primero la palabra antes de escribirla. Después, los alumnos comenzarán a elaborar su lista del súper de manera individual, durante la actividad, la docente realizará acompañamiento cercano, haciendo intervenciones pedagógicas como: "¿Qué necesitas en tu casa que quieras poner en tu lista?" "Dime la palabra y ahora intenta hacerla con tu dedo" "¿Qué escribiste aquí? ¿Alguien más podría leerlo?" "¿Qué otras cosas crees que faltan en tu lista?"			
CIERRE: Al finalizar, se pedirá a algunos alumnos que pasen al frente o muestren su charola para compartir su lista del súper con el grupo, cada alumno dará una breve explicación de lo escribió o representó, porqué eligió esos productos, si alguien más podría entender su lista Después se realizará una reflexión grupal guiada: ¿Para qué nos sirve hacer una lista del súper?, ¿Qué fue lo más fácil o difícil de escribir con espuma?, ¿Qué aprendimos sobre la escritura hoy? La docente reforzará la idea de que la escritura tiene una función social importante, ya que nos ayuda a organizarnos, recordar información y comunicarnos con otros, incluso cuando todavía estamos aprendiendo a escribir.			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
1. Charola de plástico 2. Espuma de afeitar 3. Hojas en forma de bolsa 4. Colores	20 o 25 minutos	Salón de clases	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 5 descrita en la intervención docente.

ANEXO R, R1, R2, R3



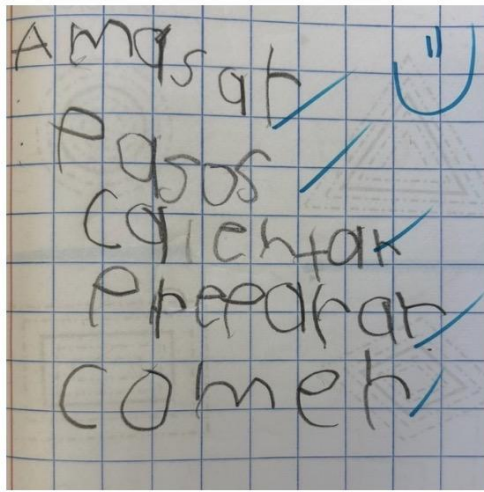
Registro de la producción de listas de compras en espuma de afeitar, donde los alumnos exploran la escritura como herramienta de organización y comunicación en situaciones cotidianas.

ANEXO S

Nombre del proyecto: "Para todo una función"			
Actividad 6: "Una receta a seguir"			
Fecha de aplicación: 6 de marzo del 2026			
Campo formativo y contenido: Lenguaje			
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados , entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo a diferentes personas		Ejes articuladores: Apreciación de las culturas a través de la lectura y escritura	
Desarrollo de la actividad			
INICIO: La docente reunirá al grupo en asamblea para generar un diálogo sobre la comida tradicional y las recetas, se realizarán preguntas detonadoras como: ¿Qué comida les gusta mucho en casa?, ¿Han visto cómo preparan algo en la cocina?, ¿Qué creen que es una receta?, ¿Para qué sirven los pasos en una receta? A partir de sus respuestas, la docente explicará que una receta es un tipo de texto que nos ayuda a saber cómo preparar algo paso a paso, y que hoy ellos elaborarán una receta muy especial: sopes, primero escribiéndola entre todos y después prepararla. Se les presentarán imágenes de los ingredientes (masa, frijoles, crema, queso, salsa, etc.) para activar conocimientos previos y la docente dará la consigna clara: "Hoy vamos a escribir nuestra receta de sopes y después vamos a cocinarla siguiendo los pasos que nosotros mismos vamos a crear".			
DESARROLLO: En plenaria, la docente irá construyendo con el grupo la receta en un papel bond o cartulina grande, escribiendo los pasos de manera sencilla mientras los niños participan. Se guiará la escritura colectiva con preguntas como: ¿Qué es lo primero que necesitamos hacer?, ¿Qué hacemos con la masa?, ¿Qué sigue después?,¿Qué le ponemos al final?. Los pasos se irán registrando de manera clara y secuencial, por ejemplo: 1. Hacer las bolitas de masa. 2. Aplanarlas. 3. Cocerlas en el comal. 4. Agregar frijoles. 5. Poner crema, queso y salsa. Durante la construcción de la receta, la docente enfatizará que escribir sirve para no olvidar los pasos y poder seguirlos después. Posteriormente, se organizará al grupo para llevar a cabo la preparación de los sopes y con apoyo de la docente: Los niños participarán en la elaboración de las bolitas de masa. Aplanarán con ayuda de tortilladora o manos. Observarán el proceso de cocción en el comal (con supervisión adulta). Irán siguiendo los pasos escritos en la receta para ir armando su sope.La docente irá leyendo la receta en voz alta constantemente:"¿Qué sigue ahora según nuestra receta?"			
CIERRE: Al finalizar la preparación, los alumnos degustarán los sopes elaborados por el grupo, después , se realizará una reflexión grupal: ¿Qué pasó cuando seguimos la receta?, ¿Nos ayudó haber escrito los pasos?, ¿Qué hubiera pasado si no tuviéramos la receta?,¿Para qué sirve escribir instrucciones? La docente reforzará que la escritura tiene una función social muy importante, ya que nos ayuda a recordar, organizar y guiar acciones en la vida diaria, como cocinar. Como cierre, los niños podrán observar nuevamente la cartulina con la receta y reconocer que ese texto fue el que les permitió lograr su preparación.			
Materiales	Tiempo	Espacio	Instrumento de evaluación
	30 a 35 min.	Salón de clase	Escala estimativa

Formato de planeación utilizado para la organización y diseño de la actividad 5 descrita en la intervención docente.

ANEXO T, T1, T2



Evidencia del registro escrito y ejecución de las recetas: el uso del lenguaje escrito para organizar una actividad colectiva y alcanzar un objetivo común.

ANEXO U

No. de alumno	Desempeño	No. de alumno	Desempeño
Alumno 1	nivel 4	Alumno 13	nivel 5
Alumno 2	nivel 3	Alumno 14	nivel 5
Alumno 3	nivel 4	Alumno 15	nivel 4
Alumno 4	nivel 5	Alumno 16	nivel 5
Alumno 5	nivel 4	Alumno 17	nivel 5
Alumno 6	nivel 5	Alumno 18	nivel 4
Alumno 7	nivel 5	Alumno 19	nivel 5
Alumno 8	nivel 4	Alumno 20	nivel 5
Alumno 9	nivel 5	Alumno 21	nivel 5
Alumno 10	nivel 5	Alumno 22	nivel 3
Alumno 11	nivel 4	Alumno 23	nivel 3
Alumno 12	nivel 3		

Evidencia de logro: Registro del desempeño grupal en la ejecución de las acciones y objetivos propuestos en el plan de acción, se destaca que el 82.6% de alumnos alcanzó niveles óptimos (niveles 4 y 5) demostrando un dominio efectivo de la función social que tiene el lenguaje escrito para las actividades.

VI. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Calderón Coronado, R. (s. f.). *La importancia del lenguaje y el aprendizaje en el desarrollo del niño*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. En esta obra explica que leer y escribir son prácticas sociales y que la construcción del lenguaje ocurre en contextos de uso significativo.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (s. f.). *Misión institucional*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep>

Esneca Business School. (2023, 7 de mayo). *Desarrollo del lenguaje por etapas: características e importancia*. Esneca. <https://www.esneca.lat/blog/desarrollo-del-lenguaje-infantil/>

Goodman, K. (1996). *Lenguaje integral: Un camino hacia el aprendizaje*. Aique.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Pérez, N. (s. f.). *El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social*. Universidad de Guadalajara Virtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1005/1/Diagnostico%20socioeducativo.pdf>

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan y programas de estudio de la educación básica*. SEP.

Smith, K. (1991). Action research: A practical guide for the improvement of teaching and learning. *Educational Action Research*, 1(1), 5–21.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.