

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

**Departamento de Psicología, Educación y Salud**

**Apuesta:** Identidades e inclusión social

Programa de calidad de la educación y la cultura



ITESO, Universidad  
Jesuita de Guadalajara

## PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL PAP

2F01 Atención a niños en contextos desfavorecidos: Desarrollo de aprendizajes para la vida.

Intervenir con Sentido: Experiencias Formativas en Centro Polanco y Huejotitán

### **PRESENTAN**

Lic. en Psicología María José Zermeño Taboada, Lic. en Psicología Natalia Bustos Fraustro, Lic. en Psicología Amara Modad Magallanes, Lic. en Diseño Montserrat Rodríguez Díaz, Lic. en Ciencias de la Educación Lucía Alejandra López Gutiérrez, Lic. en Psicología Abril Vanessa Reyes Ochoa, Lic. en comunicación y artes audiovisuales Andrea Montoya Márquez, Lic. Licenciada en Ciencias de la Educación Jacquelyn Ríos López, Lic. en Ciencias de la Comunicación Vanessa Briseño Ramos

Profesor PAP: María de Lourdes Centeno Partida y Mariana Estephanie Simental Fink

Tlaquepaque, Jalisco, Mayo del 2025

## Índice

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional	1
Resumen	3
1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional	4
1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto	4
1.2 Caracterización de la organización	11
1.3 Identificación de la(s) problemática(s)	18
1.4 Planeación de alternativa(s)	35
1.5 Desarrollo de la propuesta de mejora	42
1.6 Valoración de productos, resultados e impactos	65
1.7 Bibliografía y otros recursos	73
1.8 Anexos generales	77
2. Productos	100
3. Reflexión crítica y ética de la experiencia	112
3.1 Sensibilización ante las realidades	112
3.2 Aprendizajes logrados	122

## REPORTE PAP

### Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

*Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son experiencias socio-profesionales de los alumnos que desde el currículo de su formación universitaria- enfrentan retos, resuelven problemas o innovan una necesidad sociotécnica del entorno, en vinculación (colaboración) (co-participación) con grupos, instituciones, organizaciones o comunidades, en escenarios reales donde comparten saberes.*

*El PAP, como espacio curricular de formación vinculada, ha logrado integrar el Servicio Social (acorde con las Orientaciones Fundamentales del ITESO), los requisitos de dar cuenta de los saberes y del saber aplicar los mismos al culminar la formación profesional (Opción Terminal), mediante la realización de proyectos profesionales de cara a las necesidades y retos del entorno (Aplicación Profesional).*

*El PAP es un proceso acotado en el tiempo en que los estudiantes, los beneficiarios externos y los profesores se asocian colaborativamente y en red, en un proyecto, e incursionan en un mundo social, como actores que enfrentan verdaderos problemas y desafíos traducibles en demandas pertinentes y socialmente relevantes. Frente a éstas transfieren experiencia de sus saberes profesionales y demuestran que saben hacer, innovar, co-crear o transformar en distintos campos sociales.*

*El PAP trata de sembrar en los estudiantes una disposición permanente de encargarse de la realidad con una actitud comprometida y ética frente a las disimetrías sociales. En otras palabras, se trata del reto de “saber y aprender a transformar”.*

*El Reporte PAP consta de tres componentes:*

*El primer componente refiere al ciclo participativo del PAP, en donde se documentan las diferentes fases del proyecto y las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo de este y la valoración de las incidencias en el entorno.*

*El segundo componente presenta los productos elaborados de acuerdo con su tipología.*

*El tercer componente es la reflexión crítica y ética de la experiencia, el reconocimiento de las competencias y los aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.*

## Resumen

Este proyecto tuvo el propósito de fomentar habilidades de lectoescritura en infancias mediante talleres creativos realizados en el Centro Comunitario Polanco y en una hacienda de la comunidad rural de Huejotitán, Jalisco.

Durante el semestre, un equipo interdisciplinario diseñó e implementó actividades artísticas centradas en el juego, la conversación, la escritura libre y la creación colectiva, respondiendo a problemáticas como el rezago escolar, la inseguridad para expresarse y la falta de acompañamiento emocional.

La metodología siguió una lógica de proyecto: diagnóstico participativo, diseño adaptado a cada grupo, ejecución con acompañamiento semanal y evaluación continua mediante registros y retroalimentación colaborativa.

Entre los resultados más relevantes destacan la creación de fanzines, cuentos ilustrados, cápsulas en video, entrevistas e incluso un nuevo canal de comunicación para la comunidad de Centro Polanco a través de redes sociales, que permitieron a niñas y niños reconocer el valor de sus ideas, apropiarse de la palabra escrita y compartir sus pensamientos con otros. Estos procesos no solo fortalecieron competencias básicas de lectoescritura, sino también la confianza, la colaboración y el sentido de pertenencia en sus comunidades.

## 1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional

El PAP es una experiencia de aprendizaje y de contribución social integrada por estudiantes, profesores, actores sociales y responsables de las organizaciones, que de manera colaborativa construye sus conocimientos para dar respuestas a problemáticas de un contexto específico y en un tiempo delimitado. Por tanto, la experiencia PAP supone un proceso en lógica de proyecto, así como de un estilo de trabajo participativo y recíproco entre los involucrados.

### 1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto

Este apartado tiene como propósito presentar el abordaje teórico que sustenta el objeto de estudio del PAP, así como la problemática que se busca atender del mismo. Para ello, se retoman diversas teorías que respaldan la intervención a través de talleres, orientados a fortalecer las habilidades de comprensión lectora, promover la escritura creativa como medio de expresión, fomentar la mediación lectora para despertar el gusto por los textos, y ampliar el vocabulario como herramienta para potenciar las habilidades socioemocionales. De igual forma, se busca todo ello con el propósito de favorecer una mejor interacción y convivencia entre los niños para lograr un aprendizaje significativo en los niños y niñas.

### **Rezago Educativo en los NNA**

El desarrollo integral de los niños y niñas en edad temprana está vinculado a las oportunidades educativas que reciben desde los primeros años de vida. Sin embargo, en México, una proporción significativa de la población infantil enfrenta barreras que limitan su acceso a una educación de calidad, lo cual genera situaciones de rezago educativo que impactan profundamente en su bienestar presente y futuro. Un niño con rezago educativo es aquel que en secundaria no puede hacer el trabajo de clase, por estar debajo de lo que es normal para su edad (Burt, 1950, citado en Pankajam, 2005). El rezago, en general, se aplica a casos donde su nivel educativo cae por debajo del nivel de sus habilidades generales, Suárez Zozaya (2001), lo define como la condición de desigualdad y falta de

justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas. Se considera como un estado de desigualdad social, que limita al individuo en su desarrollo personal, su realización económica y en gran medida, sus perspectivas de alcanzar una vida digna y un trabajo justamente remunerado. (Navarrete-Cazales, Z.; Ocaña-Pérez, L. 2022) Este PAP parte de la necesidad de atender esta problemática desde un enfoque socioeducativo y emocional, reconociendo que el rezago no es solo una condición académica, sino también un reflejo de múltiples desigualdades estructurales.

De acuerdo con Navarrete-Cazales y Ocaña-Pérez (2022), el rezago educativo se presenta cuando el nivel educativo de una persona cae por debajo de sus capacidades potenciales. Las causas de este fenómeno son multifactoriales, abarcando dimensiones sociales, económicas, culturales, personales y emocionales. En este sentido, la comprensión del contexto es fundamental, ya que permite reconocer que el aprendizaje del entorno social complejo influye profundamente en el desarrollo cognitivo y emocional del niño.

Tomando en cuenta lo anterior, se pueden observar en los últimos resultados de PISA un profundo rezago educativo, pues, México, se encuentra entre los peores países de la OCDE en áreas clave como Matemáticas y Comprensión Lectora, y ocupando el último lugar en Ciencia. También, esto se da gracias a la insuficiente inversión en la educación, ya que el país solamente destina 2.96% de su PIB a este rubro, muy por debajo del mínimo recomendado del 4%. Estas cifras reflejan una urgente necesidad de priorizar la educación para cerrar la brecha que se tiene con otros países. (IMCO, 2023)

De igual forma, en 2022, el 13.4% de las niñas y niños menores de cinco años presentaban rezago educativo, principalmente debido a la falta de asistencia a programas de educación inicial o preescolar, muchas veces por la percepción cultural de que son "muy pequeños" para asistir a la escuela (La Jornada, 2025). Este dato pone de manifiesto la urgencia de intervenir tempranamente en comunidades vulnerables para generar espacios de aprendizaje significativos que promuevan el desarrollo emocional y cognitivo desde una edad temprana.

## **Teoría del Desarrollo Cognitivo**

La adquisición de la lectoescritura en la infancia es un proceso complejo que no puede explicarse únicamente desde la maduración biológica o la enseñanza formal, sino que implica la interacción entre el desarrollo cognitivo, la mediación social y las experiencias culturales. Diversas teorías del aprendizaje han permitido comprender de manera más profunda cómo los niños y niñas construyen el conocimiento escrito y qué factores deben considerarse en su acompañamiento pedagógico.

Desde la perspectiva de Piaget, el niño no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que organiza su experiencia mediante esquemas de actuación que se reestructuran a medida que interactúa con su medio (García & Uribe Zaráin, 2020). Este enfoque permite entender que la adquisición de la lectoescritura no depende únicamente de la exposición a símbolos escritos, sino de la capacidad del niño para integrar esas representaciones dentro de sus estructuras cognitivas en evolución.

Si bien los cimientos de la lectoescritura se establecen durante la etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años), es en la etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) donde los niños comienzan a consolidar el proceso de lectoescritura, al desarrollar una capacidad más sólida para establecer relaciones lógicas y comprender de manera más profunda el sistema de la lengua escrita. Sin embargo, el desarrollo individual no es suficiente para explicar el aprendizaje. Vygotsky introduce la idea de que el conocimiento se construye en interacción con los otros, situando la dimensión social en el centro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento se origina en el plano social y, a través de la interacción y el lenguaje, es interiorizado por el niño, transformándose en parte de su estructura mental (García & Uribe Zaráin, 2020). Este proceso de interiorización no ocurre de manera automática, sino que requiere apoyos específicos que permitan al niño transitar de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede lograr por sí mismo. En este sentido, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se entiende como la distancia entre el nivel actual de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, subrayando la importancia de reconocer las capacidades de cada niño y niña en su contexto inmediato (García & Uribe Zaráin, 2020).

Es aquí donde la propuesta de Bruner, según García (2020) cobra especial sentido: identificar la ZDP permite al adulto diseñar un andamiaje ajustado, es decir, un conjunto de apoyos temporales que acompañan al niño o niña sin interferir en su proceso, facilitando así la apropiación activa de la lectura y la escritura. Este andamiaje debe ser flexible, sensible al ritmo de cada aprendiz y capaz de retirarse progresivamente a medida que el NN gana autonomía. Pero para que el acompañamiento realmente ayude al aprendizaje, es importante ver los errores como parte natural del proceso de aprendizaje, y no simplemente como fallas que deben corregirse. Ferreiro destaca que los errores ofrecen una ventana hacia las hipótesis que los niños construyen sobre el sistema escrito (García & Uribe Zaráin, 2020), por lo que interpretarlos con atención permite fortalecer el proceso de aprendizaje en lugar de inhibir. En este sentido, un ambiente educativo que valore el error como parte inherente del aprendizaje se convierte en un espacio que potencia la función del andamiaje y el despliegue de la ZDP, favoreciendo la consolidación de competencias lectoras y escritoras de manera significativa.

Así, la comprensión y acompañamiento de la lectoescritura se fundamenta en reconocer que el desarrollo cognitivo, la mediación social y la valoración de los procesos internos del niño son esenciales para construir aprendizajes significativos. Integrar las aportaciones de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ferreiro permite diseñar estrategias pedagógicas que no solo enseñan a leer y escribir, sino que respetan y potencian los modos propios en que los NN se aproximan al conocimiento, reconociendo tanto su autonomía como el valor de la interacción social en la construcción de su aprendizaje.

### **Caracterización del Contexto**

Unido a lo anteriormente mencionado, comprender el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos es fundamental para diseñar intervenciones que realmente respondan a las realidades y necesidades de los NN. Por contexto social entendemos “el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño” (Bodrova y Leong, 2004, p. 9).

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el entorno no es un escenario neutro, sino un factor determinante en la manera en que se construye el conocimiento. Para

Vygotsky (citado en Bodrova y Leong, 2004), “el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa.”

En este sentido, el diseño de espacios para trabajar el desarrollo de habilidades como la lectoescritura implica considerar las condiciones concretas en las que viven los NN, reconociendo que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en contextos atravesados por factores sociales, económicos, culturales y afectivos. Por eso, comprender y caracterizar el contexto no significa sólo describir el entorno, sino entender cómo influye en las oportunidades de aprendizaje, en las relaciones entre adultos y niños, y en las formas en que estos últimos se vinculan con el conocimiento. Esto permite adaptar estrategias pedagógicas, tomar decisiones más pertinentes y reconocer el valor de lo que los NN ya saben, hacen y viven en su comunidad.

### **La Infancia como Sujeto Social**

La manera en que tradicionalmente se ha concebido la infancia ha estado atravesada por perspectivas adulto centristas, donde los NN son vistos más como receptores pasivos que como sujetos sociales activos. A pesar de los avances en políticas y programas dirigidos a promover la participación infantil, persisten prácticas que, desde su diseño e implementación, reproducen lógicas de control y subordinación. Como señalan Contreras y Pérez (2011, citados en Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015), muchas de estas acciones “se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas” (p. 59).

Frente a este panorama, los talleres que se implementan en Centro Polanco y Huejotitán buscan superar esta lógica, diseñándose a partir de las necesidades, intereses y experiencias de los propios NN. Partir de este enfoque implica reconocer que los NN no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la transformación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos (Vergara et al., 2015, p. 59).

Así, más que imponer contenidos predefinidos, se promueven espacios colaborativos y de diálogo que favorecen aprendizajes significativos, donde se respetan los tiempos, modos de expresión y formas de comprender el mundo de cada niño y niña.

En este sentido, el enfoque adoptado no solo pretende fortalecer las habilidades de lectoescritura, sino también contribuir a la formación de sujetos críticos y participativos, capaces de reconocer su propio valor en los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

### **Fondos de Identidad**

Los fondos de identidad ponen en el centro del proceso educativo la historia personal, cultural y social de cada NN, reconociendo que su identidad no se construye en el vacío, sino a partir de una serie de recursos y experiencias acumuladas a lo largo del tiempo. Los fondos de identidad son definidos como "artefectos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas" (Brito Rivera, et al, 2018, P. 6). La integración de estos ámbitos en procesos educativos, como los talleres llevados a cabo en este PAP, implica asumir que el aprendizaje no es simplemente la transmisión de conocimientos universales, sino un proceso profundamente ligado al contexto de vida de los NN.

Al considerar los fondos de identidad, las mediadoras son capaces de diseñar prácticas pedagógicas que conecten con la vida real del niño, fortaleciendo su autoestima, sentido de pertenencia y participación activa. Así, el aula se transforma en un espacio de reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad cultural, donde el aprendizaje se vuelve más significativo, relevante y transformador (Brito Rivera et al., 2018).

Los talleres implementados en Centro Polanco y Huejotitán permiten que los niños no solo participen como receptores de conocimiento, sino que se conviertan en agentes activos que aportan desde su mundo, sus saberes y experiencias. Los talleres se diseñan como oportunidades para que los niños se expresen, compartan sus historias, exploren sus intereses y se reconozcan a sí mismos y a los otros en un ambiente de convivencia y respeto. Al integrar los fondos de identidad en estas dinámicas, se favorece un aprendizaje

significativo, ya que los contenidos y actividades se vinculan directamente con la vida del niño y su contexto.

### **Fondos de Conocimiento**

De igual forma, según Brito los fondos de conocimiento parten del reconocimiento de que todas las familias y comunidades poseen saberes valiosos que han sido construidos y transmitidos a lo largo del tiempo, a través de su historia, cultura y entorno social. (Brito Rivera, et al, 2018, P. 7). Estos, son esenciales para el desarrollo individual y colectivo, ya que contienen habilidades prácticas, estrategias de resolución de problemas, formas de organización familiar y valores. Al considerar estos fondos de conocimiento en el desarrollo de intervención de este PAP, se rompe con la visión de que el conocimiento legítimo sólo proviene de la escuela, y se abre paso a una mirada más integral y respetuosa del aprendizaje, que incluye y valora la experiencia de vida del estudiante y su familia. Esta perspectiva, promueve un enfoque más equitativo de la educación, donde se reconoce que todos los estudiantes tienen algo valioso que aportar (Brito Rivera et al., 2018).

## 1.2 Caracterización de la organización

La Colonia Lomas de Polanco, se localiza dentro de la zona sur del municipio de Guadalajara, Jalisco y “es atravesada por tres de las avenidas más importantes de la Zona Metropolitana de Guadalajara: 8 de Julio, López de Legazpi y Colón” (Cruz, 2018 citado en Cázares, 2023, p.1). Para fines descriptivos, se delimitará la zona dentro de un polígono que abarca Avenida Patria y las zonas que son descritas anteriormente. De acuerdo con datos estadísticos realizados en el 2020 por el INEGI, su población es de 54,852 habitantes, con una distribución de 52% mujeres y 48% hombres. “De la misma manera, dentro de ésta existen un total de 16,303 viviendas, de las cuales el 90% tiene acceso a energía eléctrica, servicio sanitario y drenaje” (Cazares, 2023, p.1).

Con respecto a la historia de la colonia, se puede mencionar que dicho espacio tuvo sus inicios inmersos dentro de una venta de terrenos fraudulenta, en donde la población quedó inmersa dentro de un contexto de violencia. Dicha afirmación se sostiene debido a que los asentamientos de la localidad se ubican en los años cincuenta, y en aquella época se ubicaba a la colonia como una de las que tenía mayores índices de criminalidad. Conviene subrayar, que en los años setenta, los jesuitas se encontraban inmersos en la zona debido al trabajo realizado por las Comunidades Eclesiales de Base, los cuales tenían como objetivo la búsqueda de justicia para el pueblo que habitaba dentro de dicho espacio (Zabalgoitia, Machado, González, 2022). Desde ahí ya había relación con los jesuitas y esta colonia.

Ahora bien hablaremos de Centro Polanco, en el año de 1974, alumnos de la carrera de Psicología del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se reunieron para crear un centro de intervención social, “Centro Polanco”, para poder ampliar su aprendizaje dentro del área profesional, y llevarlo más allá de lo que pudiera adquirirse dentro de un salón de clases. De la misma manera, se crea con el objetivo de brindar apoyo psicológico y educativo a los miembros de la comunidad.

Cuando el proyecto del centro de intervención fue apoyado por la carrera de Psicología, se definieron las líneas de intervención, la misión y visión del centro, tomando en cuenta las exigencias de la formación universitaria en cuanto a la adquisición de las competencias profesionales y las necesidades

que presentaba la comunidad. A partir de ello, comenzó a sufrir modificaciones, propias de un lugar que trabaja en conjunto con la comunidad y cuyas necesidades se ven en constante cambio (Caram, Martínez, Madrigal y García, 2023, p.20).

Las líneas de intervención dentro de la organización no siempre han sido las mismas, pues estas se han visto modificadas y diversificadas a lo largo de los años de trayectoria. En un inicio, el trabajo se encontraba orientado al servicio e intervención que engloba aspectos psicoeducativos. Es a partir de 1978, cuatro años después de su fundación, que se encamina a ser un centro de investigación.

Entre los años 1979 a 1984, la conceptualización que se tenía acerca de los problemas de aprendizaje cambia, ya que, anteriormente, se les concebía como algo propio del sujeto, y, actualmente, se pasa a percibirlos como un fenómeno social, que surge desde una relación de problemáticas que abarca tanto el ámbito familiar, como el educativo. A partir de esto, el foco de atención de los programas dentro de Centro Polanco tuvo como prioridad elaborar planes de acción dirigidos a padres de familia y maestros, para que en conjunto se pudieran abordar las problemáticas planteadas.

Así pues, se enmarcaron dos líneas de investigación: la prevención y la corrección acerca de los problemas de aprendizaje, por medio de la evaluación y desarrollo de programas educativos. A partir de 1987, la organización pasa de enfocarse en los “problemas de aprendizaje” a centrarse en “procesos de aprendizaje”. De esta manera, las intervenciones comienzan a basarse en modelos cognoscitivos del desarrollo y del aprendizaje, y se abre un preescolar dentro del espacio del centro. Tras 20 años de operación, el preescolar cierra en 2005.

A raíz del suceso anterior, Centro Polanco se redefine nuevamente y se centra en cuestiones de Educación Especial. De 2005 a 2015, se retoma el programa de atención hacia niños con problemas de aprendizaje, y se incorporan los programas que brindan atención psicológica tanto a adolescentes como a adultos de la tercera edad. De esta manera, se abren los grupos de escucha para mujeres, y se implementa un proyecto que acude a una escuela primaria de la zona para atender el desarrollo de las competencias socioafectivas de dicha población.

Actualmente, la organización trabaja a través de proyectos con dos líneas de acción: la atención clínica psicológica y la psicoeducativa. Conviene subrayar que Centro Polanco se define como: “un escenario de acción social comunitaria que brinda servicios psicoeducativos a comunidades urbanas en situación de vulnerabilidad, cuyo objetivo es incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas, así como en la formación de estudiantes universitarios a través de diversos proyectos que articulan la formación con el ejercicio profesional” (Centeno, 2023).

#### *El propósito y razón de ser*

El objetivo de dicho espacio se encuentra encaminado a la mejora de la calidad de vida de la comunidad, al mismo tiempo de que se busca que los estudiantes adquieran habilidades y competencias necesarias para desempeñarse en el ámbito profesional. A continuación, se muestra una descripción de cada uno de los proyectos que se encuentran dentro de la organización.

#### **Las acciones que llevan a cabo**

Dentro de la organización, se implementan una serie de acciones que se basan en la ejecución de una serie de proyectos especializados, los cuales están enfocados en dos áreas de acción principales: la atención psicológica y la atención psicoeducativa, como se mencionó anteriormente. Ambos enfoques atienden de forma integral las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad al implementar estrategias que proveen herramientas tanto a nivel emocional como cognitivo. En la siguiente tabla se muestran los proyectos que se desarrollaron durante el periodo de primavera 2025:

**Tabla 1.***Operación de los proyectos en el último semestre.*

<b>Proyecto</b>	<b>Línea de acción</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>	<b>Total atenciones</b>
Presencia	Atención psicológica clínica	24		51
Terapia Breve Sistémica (TBS)	Atención psicológica clínica	14	2	16
Atención Clínica interdisciplinaria	Atención psicológica clínica	8	3	39
Educación para la paz y prevención de la violencia familiar y escolar	Acompañamiento psicológico	15	2	25 (mamás) 162 (niños en primaria)
Atención a niños en contextos desfavorecidos	Atención psicoeducativa	24	3	61 niños en Centro Polanco 6 maestros escuelas 15 niños escuelas 34 (villas)
Evaluación Neurológica	Atención psicoeducativa	7	3	12
Investigación sobre el aprendizaje	Atención psicoeducativa	8	1	40
Intervención psicocultural con adolescentes	Atención psicoeducativa	15	3	60
PAP Altavoz		5	2	17

*Nota: En esta tabla se describe la operación de cada uno de los subproyectos que se llevan a cabo en Centro Polanco dentro del período Primavera 2025, según su línea de acción, número de estudiantes, docentes y atenciones que brindan.*

## **Las personas que participan y sus roles**

Acerca del funcionamiento interno de Centro Polanco, existen diferentes personas que fungen respectivos roles: la coordinadora del proyecto y de Centro Polanco, Maria De Lourdes Centeno Partida, 19 maestros, una secretaria, una persona de servicios generales, un velador nocturno y 120 estudiantes de diferentes carreras de ITESO.

La coordinadora del Centro Polanco es la que gestiona el vínculo institucional entre el ITESO y Centro Polanco, coordina los grupos, se encarga de capacitar y preparar teóricamente a los estudiantes. También, acompaña de cerca cada caso individual de cada uno de los niños que asisten al Centro.

Los maestros se encargan de acompañar a los alumnos, capacitarlos teóricamente, ayudar a la elaboración de lo que viven y de guiarlos para la creación de las planeaciones. En particular para el programa de calidad de la educación y la cultura aquí presentado, la maestra Mariana Estephanie Simental Fink trabaja de la mano junto con la coordinadora Lourdes, para instruir, acompañar y capacitar a los alumnos para el proyecto.

Dentro del área administrativa, la secretaria es la primera atención para las personas que buscan el servicio y filtra estas solicitudes a partir de las necesidades que comunican las familias en un primer acercamiento. En otras funciones apoya en crear estrategias para las listas de asistencia de los usuarios, gestiona las citas y los tiempos para tener organización de los datos de los involucrados en tiempo y forma.

Las personas de servicios generales son los responsables de velar por el cuidado y mantenimiento de la organización, realizando labores de limpieza, administración de recursos y preservación de las instalaciones.

Por otro lado, este semestre participaron 24 alumnos de las carreras de Psicología, Comunicación, Artes Audiovisuales y Ciencias de la Educación. Las psicólogas y educadoras en formación apoyaron en la adquisición de aprendizaje de habilidades lectoescritoras, el fomento de la lectura y gestión socioemocional. Los estudiantes de las licenciaturas de Comunicación y Artes Audiovisuales participaron en documentar información o hallazgos importantes de los grupos para generar un producto audiovisual que recupere la experiencia. Por otro lado, en el grupo de Albergue Villas Miravalle, los estudiantes involucrados, participaron en la producción de una exposición de fotos titulada

“Mirar para ser. Recordar para crecer” donde los niños se involucraron en la toma de fotografías de sus villas y su experiencia en el albergue.

“Uno de los grandes retos y objetivos de Centro Polanco es buscar que tanto profesores como estudiantes alcancen el entendimiento de que no se trata de algo 'para' el otro, sino 'con' él, esto implica que las personas con las que compartimos esta vivencia se conviertan en participantes activos y no solo en destinatarios pasivos de la atención que se les otorga (Centeno, 2024). Existen principios que rigen firmemente en el centro los cuales de acuerdo a Centeno (2024) son apegados a la visión que el ITESO tiene como institución, pues tiene el objetivo de buscar un cambio social. Donde las personas que estamos dentro de este nos acercamos al otro con respeto y escucha activa, con el objetivo de diseñar acciones como respuesta a las propias necesidades de la comunidad, además nos relacionamos de manera horizontal y dialógica pues nuestro objetivo es además entender que no trabajamos “para” el otro, sino “con” el otro, pues somos nosotros un acompañante en su cambio, procurando una mirada hospitalaria, buscando que este espacio sea un hogar acogedor para el otro y por último se tiene la intención de estar en una reflexión constante sobre la manera en que nos posicionamos antes estas realidades, para así reconocer el impacto que nuestra inserción tiene en el ámbito tanto personal como profesional.” (Bustos Fraustro, Montoya Márquez, Mercado Cortés & Ortiz Híjar, 2024)

“Centro Polanco de ITESO es un espacio de vinculación universitaria que busca generar un impacto social y académico a través de actividades educativas, culturales y de servicio a la comunidad.” (Bustos Fraustro, Montoya Márquez, Mercado Cortés & Ortiz Híjar, 2024)

### **Caracterización del escenario Huejotitán**

Dentro del PAP, también se trabaja con la Asociación ORMSBY I.A.P., una organización no gubernamental fundada en 1955, ubicada en el medio rural, en la Hacienda de Huejotitán, Jalisco, México.

Esta organización trabaja con infancias y juventudes provenientes de familias de bajos recursos económicos del medio rural, brindándoles un entorno familiar democrático y la oportunidad de educarse para alcanzar su máximo potencial, incluyendo el acceso a una

carrera universitaria. Actualmente, en la Asociación ORMSBY I.A.P. participan (agregar número de niños, niñas y adolescentes), quienes forman parte activa de las diversas actividades y programas diseñados para su bienestar y desarrollo.

La asociación se organiza en distintas áreas clave, en las que se incluye el área educativa, donde los estudiantes reciben clases y formación integral; el área de apoyo psicológico, donde se les brinda orientación emocional y social; y el área de desarrollo artístico y cultural, que busca complementar su formación mediante actividades que fomentan su creatividad y expresión personal. Dichas áreas trabajan de manera articulada para garantizar que los estudiantes tengan un desarrollo integral que va más allá de lo académico.

Ormsby I.A.P. trabaja bajo el "Modelo de Intervención de Ormsby" (Topete, Estrella, 2020) cuyo propósito es ofrecer a los jóvenes una alternativa real para romper el ciclo de pobreza y marginación. Mediante un enfoque de educación integral, se busca empoderarlos para que se conviertan en personas con un desarrollo pleno, sin privilegios de género, preparadas para ser profesionales, líderes comunitarios y agentes comprometidos con el desarrollo de México. Asimismo, se fomenta el vínculo con las familias, sensibilizándolas sobre la importancia de la permanencia de los niños y adolescentes en la ex-hacienda.

### 1.3 Identificación de la(s) problemática(s)

A partir del proceso de observación y análisis realizado en los grupos de “Leyendo y Construyéndonos”, tanto en la revisión de prospectos de caso como en las sesiones mismas, identificamos diversas problemáticas que inciden en el desarrollo emocional y en el proceso de aprendizaje de los NNA que participaron en el subproyecto. Estas dificultades no se presentan únicamente en el contexto escolar, sino que también están estrechamente relacionadas con aspectos del entorno familiar. (Redacción, open IA, 2025)

Entre las situaciones detectadas se encuentran la presencia de TDAH (algunos casos ya diagnosticados y bajo tratamiento), dificultades para mantener la atención, conductas agresivas, baja tolerancia a la frustración y experiencias de acoso escolar. Además, observamos que dinámicas familiares complejas, como la dinámica de los tutores, la ausencia de figuras parentales, procesos de duelo recientes, o conflictos entre hermanos, influyen significativamente en su bienestar emocional.

Comprender estos factores permite ampliar la mirada sobre las causas que pueden estar afectando su desarrollo integral y abre la posibilidad de intervenir de manera más efectiva. Por ello, abordaremos con mayor profundidad estos factores que inciden directamente en el bienestar social y emocional de los niños.

#### **TDAH**

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) influye en distintas áreas del desarrollo infantil, por eso es necesario identificar en cuáles para poder comprender a mayor profundidad como este puede impactar en el desarrollo académico y social de los NNA que lo presentan. Lejos de ser sólo dificultades en la concentración o en la autorregulación, el TDAH va más allá de eso, llegando a las áreas del proceso de aprendizaje, regulación emocional, y la forma en la que se relacionan con otros.

Diversos estudios coinciden en que los síntomas del TDAH, como la inatención, la impulsividad y la hiperactividad, tienen consecuencias directas en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y adolescentes. En el ámbito escolar, esta sintomatología interfiere con la capacidad de concentración, la memoria de trabajo y la autorregulación

emocional, dificultando tanto la adquisición de conocimientos como la adaptación a las exigencias del entorno educativo (Resett, 2021; Samaniego et al., 2020). Además, según Resett (2021), los estudiantes con TDAH son más propensos a presentar bajo rendimiento académico, repetir de grado o incluso abandonar la escuela, lo cual evidencia el impacto negativo del trastorno en su trayectoria escolar. Y otros autores, como Hidalgo et al., (2019), y Hernández et al. (2017), resaltan que estos retos no son sólo académicos, sino también emocionales y sociales, afectando la autoestima, la percepción de competencia y la calidad de vida general.

El TDAH no solo es frecuente, afectando aproximadamente al 5% de la población infantil a nivel mundial (Rodríguez et al., 2017), sino que también se ha convertido en un problema de salud pública en América Latina, con cifras que oscilan entre el 3% y el 7% (Llanos et al., 2019; Morillo y Guzmán, 2018). Estas tasas de prevalencia implican que un número significativo de alumnos requiere apoyos específicos para su inclusión y bienestar escolar. A ello se suma el hecho de que la persistencia del trastorno más allá de la adolescencia, en aproximadamente un tercio de los casos (Mazurkiewicz y Marcano, 2021). Esto reforzando la necesidad de intervenciones tempranas y continuas, tanto a nivel pedagógico como psicosocial. En consecuencia, comprender el impacto multifactorial del TDAH resulta clave para generar estrategias educativas más equitativas y sensibles a las necesidades de esta población.

### **Dificultades para mantener la atención**

Una de las problemáticas más relevantes observadas fue la dificultad para mantener la atención. Esta se manifestaba en la escasa capacidad de los NNA para concentrarse durante períodos prolongados, la facilidad con la que se distraían ante estímulos del entorno y la dificultad para completar tareas o seguir instrucciones. La falta de atención representa un obstáculo significativo en el proceso de aprendizaje, ya que interfiere en la comprensión de contenidos, en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la organización del trabajo. Además, puede generar sentimientos de frustración, desmotivación y bajo rendimiento, afectando tanto el desempeño académico como el bienestar emocional de los estudiantes. En este sentido, resulta fundamental comprender esta problemática desde distintas

perspectivas teóricas que permitan abordar su impacto y orientar estrategias de intervención adecuadas.

La dificultad para prestar atención en la infancia no siempre responde a una causa única, sino que puede estar asociada a factores emocionales, contextuales o incluso a necesidades educativas no detectadas. La ansiedad, por ejemplo, puede interferir significativamente en la capacidad de concentración, ya que, como señala Shuster (citado en Bubrick & Howard, 2023), esta emoción tiende a “bloquear el cerebro”, dificultando que los niños se enfoquen en las tareas escolares. Algunos pueden estar tan preocupados por la seguridad de sus padres o por cometer errores frente a otros, que al ser llamados en clase adoptan actitudes evasivas para evitar situaciones que les generan ansiedad. Asimismo, el perfeccionismo puede convertirse en una barrera: hay niños que tardan en completar sus actividades no por falta de atención, sino por la exigencia interna de hacer todo de manera impecable, o incluso evitan entregar tareas por miedo a no cumplir con sus propios estándares.

Por otro lado, las experiencias de estrés crónico o trauma, como la exposición a violencia o a ambientes familiares tensos, también pueden generar dificultades atencionales. En estos casos, es común la presencia de hipervigilancia y una respuesta de sobresalto exagerada, síntomas que a menudo se confunden con distracción o inquietud. Finalmente, los trastornos del aprendizaje representan otro factor importante. Niños con dislexia, dificultades matemáticas o problemas de procesamiento auditivo pueden parecer desconectados debido a la frustración o al esfuerzo por evitar tareas que les resultan especialmente complejas. Incluso aquellos que han logrado compensar sus dificultades durante los primeros años escolares pueden verse sobrepasados conforme las exigencias académicas aumentan, haciendo visibles problemáticas que antes pasaban desapercibidas (Bubrick & Howard, 2023).

Además de los factores emocionales, contextuales y de aprendizaje previamente mencionados, existen otras condiciones que pueden afectar la capacidad de atención y concentración en los niños. Por ejemplo, el cansancio, el estrés emocional o un descanso deficiente pueden aminorar significativamente el rendimiento cognitivo. En este sentido, Oropeza-Bahena, López-Sánchez y Granados-Ramos (2019) encontraron que los hábitos

inadecuados de sueño en niños escolares mexicanos están directamente asociados con un menor desempeño en procesos de atención y memoria, especialmente cuando duermen menos horas de las recomendadas o presentan somnolencia diurna. Del mismo modo, Huanca (2023) menciona que las dificultades en la respiración nasal o una alimentación inadecuada, especialmente la falta de nutrientes esenciales para el cerebro, pueden provocar fatiga, desgano y baja capacidad de enfoque. Esta relación se vuelve aún más preocupante si se considera la situación nutricional actual en México, ya que, de acuerdo con el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), en 2023 se registraron más de seis mil casos de desnutrición en Jalisco, lo que posiciona al estado como el segundo con mayor incidencia a nivel nacional. Esta problemática, como advierte el Dr. Vázquez Garibay, se concentra sobre todo en zonas vulnerables y afecta principalmente a la población pediátrica, influyendo negativamente en su desarrollo físico y cognitivo (Ángel, 2024). Además, el entorno físico también influye: ambientes ruidosos o con múltiples elementos distractores dificultan la permanencia atencional. Finalmente, también es importante considerar que ciertas condiciones médicas, cambios hormonales, o el uso de medicamentos pueden impactar en el funcionamiento cognitivo. Todo esto refuerza la necesidad de atender la falta de atención desde una perspectiva amplia, que contemple tanto lo emocional y educativo como lo físico y ambiental (Huanca, 2023).

### **Conductas agresivas**

Otra de las problemáticas observadas con mayor frecuencia fue la presencia de conductas agresivas entre los NNA. Estas se manifestaban a través de contestaciones desafiantes a las mediadoras, empujar a sus compañeros, morderlos, faltas de respeto, y gritos. Este tipo de comportamiento no solo afecta la convivencia en el aula, sino que también tiene implicaciones en el desarrollo emocional y social de quienes lo ejercen y de quienes lo reciben. Tal como señalan Cajusol y Fernández-Otoya (2021), las manifestaciones agresivas suelen estar vinculadas a contextos familiares carentes de afecto, acompañamiento o modelos positivos, y reflejan en muchos casos la frustración y el malestar emocional de los niños.

Este tipo de conductas cobran mayor sentido cuando se contextualiza en el entorno en el que viven muchos de estos niños y niñas. En México, la violencia familiar es uno de los delitos más frecuentes: entre 2018 y 2024 se han abierto más de 313 mil 436 carpetas de investigación por esta causa (Excélsior, 2024). Jalisco, por su parte, según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), registró casi 15 mil denuncias por violencia intrafamiliar sólo entre enero y octubre de 2023, colocándose entre los estados con mayor incidencia (Ángel, 2023). Esta realidad se refleja con mayor crudeza en zonas específicas como la colonia Lomas de Polanco, ubicada en Guadalajara, donde medios locales, como el NTR en 2018 han documentado altos niveles de violencia comunitaria, robos y riñas constantes, lo que indica un entorno marcado por la inseguridad y el conflicto.

Desde una perspectiva teórica, las conductas agresivas en la infancia suelen estar relacionadas con múltiples factores de origen familiar, emocional y social. Diversos autores coinciden en que los niños no actúan con agresividad de manera innata, sino que esta conducta se forma a partir de experiencias vividas y modelos observados en su entorno más cercano. Bandura (1975) plantea que la agresividad puede adquirirse mediante el aprendizaje por observación, especialmente cuando los niños están expuestos a ambientes en los que la violencia verbal o física es común. Por otro lado, Juul (2015) sostiene que muchos niños recurren a la agresividad como una forma de expresar frustración, inseguridad o tristeza, especialmente cuando no cuentan con las habilidades necesarias para comunicar lo que sienten o necesitan. En este sentido, contextos familiares marcados por la ausencia de afecto, la sobreexigencia, la falta de límites claros o la exposición a conflictos constantes pueden actuar como desencadenantes de respuestas impulsivas o desafiantes. Estas manifestaciones, además de deteriorar la convivencia escolar, afectan el desarrollo emocional de los niños, su capacidad para establecer vínculos positivos y su autoestima, reforzando patrones de relación basados en la confrontación más que en el diálogo o la empatía.

## **Baja tolerancia a la frustración**

Así mismo, pudimos observar una baja tolerancia a la frustración en varios de los NNA, lo cual se manifestaba principalmente en la evitación de actividades que implicaban esfuerzo, demora en los resultados o posibilidad de equivocarse. Cuando algo no salía como esperaban, muchos mostraban una alta sensibilidad al error o se desmotivaban con facilidad, optando por abandonar la tarea, o reaccionar con enojo. Estas actitudes no solo dificultaban la continuidad del trabajo en grupo, sino que también interferían con su proceso de aprendizaje, autoestima y habilidades para enfrentar retos.

Desde una mirada teórica, la tolerancia a la frustración es la capacidad de enfrentar de manera adecuada situaciones en las que los deseos o expectativas no se cumplen. Cuando esta capacidad no ha sido desarrollada, los niños tienden a experimentar de forma intensa las emociones negativas que surgen ante el error, la demora o la imposibilidad de conseguir algo. Diversos autores coinciden en que esta dificultad está fuertemente relacionada con la falta de límites, la sobreprotección y la cultura de la inmediatez, características comunes en muchos entornos familiares actuales (Caballero, 2009; Álvarez, 2018). En estos contextos, los niños crecen sin enfrentarse a pequeñas frustraciones cotidianas que, aunque incómodas, son necesarias para construir herramientas de afrontamiento.

La cultura digital, con sus recompensas instantáneas, también contribuye a esta baja tolerancia. Al estar habituados a obtener lo que desean con un clic, muchos niños tienen dificultades para sostener la atención, esperar turnos o tolerar el malestar de no lograr algo de inmediato. Esto no solo afecta su capacidad de esfuerzo, sino que además puede generar una visión distorsionada de la realidad, donde todo debe ser fácil y rápido, y cualquier obstáculo se vive como un fracaso personal (Del Carmen, 2017; Feijoo, 2018).

Por otro lado, la baja tolerancia a la frustración también puede estar relacionada con creencias poco realistas sobre el mundo y sobre sí mismos, como la idea de que deben ser exitosos en todo momento o de que no deben sentir incomodidad. Estas creencias, descritas desde la Terapia Racional Emotiva de Ellis (1955), provocan que los niños eviten situaciones desafiantes, incrementando su inseguridad, impulsividad y dificultad para afrontar conflictos en sus relaciones (Mustaca, 2018; Dryden & Ellis, 1987).

En consecuencia, la baja tolerancia a la frustración puede derivar en una menor autonomía, baja autoestima y dificultades en la regulación emocional, impactando negativamente no solo en su rendimiento escolar, sino también en sus relaciones personales y bienestar general. Por ello, resulta clave que los adultos que los acompañan les permitan experimentar pequeñas frustraciones de forma contenida y respetuosa, ayudándoles a identificar lo que sienten, a expresarlo y a encontrar formas más constructivas de afrontar esas emociones.

### **Acoso escolar**

Otra de las problemáticas identificadas en los grupos fue la presencia de situaciones relacionadas con el acoso escolar. Algunos niños y niñas compartieron experiencias de exclusión, burlas, agresiones físicas y rechazo dentro del entorno escolar. Estas vivencias afectaban notablemente su estado emocional y su disposición a participar en las actividades del grupo. El miedo, la inseguridad y el retraimiento eran reacciones comunes en quienes habían sido víctimas, mientras que en otros casos se observaban actitudes defensivas o agresivas como mecanismos de protección. Esta problemática no solo altera la convivencia en el aula, sino que también impacta directamente en el proceso de aprendizaje, ya que dificulta la concentración, la confianza en sí mismos y el deseo de asistir o permanecer en la escuela.

El acoso escolar, también conocido como bullying, se manifiesta a través de comportamientos agresivos, físicos, verbales, psicológicos o sociales, que son intencionales, repetidos y dirigidos hacia una persona que se encuentra en desventaja. Según Carhuas et al. (2023), este fenómeno puede pasar desapercibido por los adultos, pero sus efectos son profundos y persistentes. Las víctimas de bullying tienden a desarrollar síntomas como ansiedad, depresión, baja autoestima, e incluso rechazo al entorno escolar. En este estado emocional, el aprendizaje se ve seriamente obstaculizado: la atención disminuye, se reduce la participación, se ausentan más y, en muchos casos, un bajo rendimiento académico.

El miedo constante, la sensación de no pertenecer y la preocupación por ser agredidos o ridiculizados generan un estado de alerta que impide a los niños enfocarse en tareas escolares. Además, el impacto emocional de estas experiencias debilita la motivación

por aprender y limita la posibilidad de establecer vínculos de confianza con compañeros o docentes, elementos clave para que el aprendizaje ocurra en un ambiente seguro. Como señalan Carhuas et al. (2023), el contexto familiar también cumple un papel importante: relaciones afectivas frágiles, falta de acompañamiento emocional o modelos violentos pueden predisponer tanto a víctimas como agresores a reproducir dinámicas de exclusión y agresión en el aula.

En un estudio realizado en Jalisco por Hidalgo-Rasmussen y Hidalgo-San Martín (2015), que incluyó a 2,201 estudiantes de 23 escuelas (primarias, secundarias y preparatorias), se identificó que el 10.5% de los alumnos eran víctimas de bullying, el 6.2% acosadores y el 30.2% observadores. En el grupo de niños de primaria (8 a 11 años), estas cifras alertan sobre la normalización temprana de la violencia escolar. Además, se encontró una relación directa entre el rol que los estudiantes ocupaban en el bullying y su percepción de inseguridad en su colonia, su municipio o su escuela. Por ejemplo, el 30.3% consideró su colonia como poco segura o insegura, y el 15.6% expresó lo mismo respecto a su escuela. En particular, los niños que se sentían inseguros en la escuela tenían más probabilidad de ser víctimas, y quienes percibían violencia en su entorno más cercano tendían a involucrarse como observadores o incluso como agresores.

Estos datos muestran cómo la violencia estructural y la percepción de inseguridad afectan el clima escolar y, por lo tanto, el proceso educativo. En zonas como algunas del Área Metropolitana de Guadalajara, donde se presentan altos niveles de violencia y desigualdad, como ocurre en colonias vulnerables como Lomas de Polanco, este tipo de experiencias puede ser parte del día a día de los estudiantes. La exposición continua a contextos violentos, dentro o fuera de casa, debilita el sentido de seguridad de los niños y niñas, lo que repercute directamente en su capacidad de atención, su motivación por aprender y sus relaciones con pares y docentes.

Por todo esto, abordar el acoso escolar no solo es una cuestión de convivencia, sino una necesidad pedagógica. Si los niños no se sienten seguros ni emocional ni físicamente en el entorno educativo, difícilmente podrán aprender con tranquilidad. La prevención y atención oportuna del bullying implica crear espacios donde se reconozcan las emociones,

se fomente el respeto y se construyan relaciones que favorezcan tanto el bienestar como el aprendizaje.

### **Dinámica con los tutores**

En el contexto clínico y escolar, la relación que tiene un niño y sus tutores es determinante para su estabilidad emocional y disposición al aprendizaje. Según la teoría del apego de Bowlby (1969), un vínculo seguro con sus cuidadores primarios permite al niño explorar su entorno con confianza, regular sus emociones y establecer relaciones sanas. Complementando la idea, Erickson (1950) planteó que durante los primeros años de vida, el niño atraviesa por una etapa de confianza vs. desconfianza, donde la experiencia de una figura autoritaria sensible y coherente, le permite desarrollar una percepción básica de seguridad frente al mundo. En caso de que esta necesidad no se satisface, pueden aparecer sentimientos persistentes como lo son inseguridad, ansiedad y retraimiento social, afectando su desarrollo emocional y social.

### **Ausencia de figuras parentales**

La ausencia de padres, ya sea por razones físicas, por separación, trabajo excesivo, desinterés o falta de conexión afectiva, representa una experiencia muy significativa en la vida del niño.

Según el instituto nacional de estadística y geografía (INEGI), en México aproximadamente 4.18 millones de mujeres son madres solteras, lo que representa alrededor del 11% total de mujeres que son madres en el país. Por otro lado existen más de 4.18 millones de hogares con padres ausentes, es decir hogares donde el padre no reside ni participa en la crianza de los hijos.

Bronfenbrenner (1979) menciona que el desarrollo infantil está moldeado por distintos sistemas que rodean al niño, el principal, siendo el microsistema el cual se refiere a la familia, es el núcleo donde se construyen sus primeras experiencias emocionales y sociales. Al estar ausentes los padres, se produce una ruptura en este sistema, lo que puede afectar la estabilizador emocional, genera inseguridad en el niño y limitar su desarrollo de autoestima. Lansford et al. (2006) observaron en un estudio que la ausencia parental,

especialmente cuando no es acompañada de un entorno afectivo contenedor, está asociada a un mayor riesgo de problemas emocionales, conductuales y de bajo rendimiento académico. Esto en consecuencia a que el niño no solo pierde su figura de apoyo, sino también un guía que le ayude a construir un sentido de identidad, pertenencia y orientación.

### **Pérdidas o duelos recientes**

Worden (1996) explica que el duelo no es lineal, al igual que con los adultos los niños llegan a demostrar momentos de dolor y momentos de aparente normalidad, donde a veces puede ser visto o malinterpretado como indiferencia o negación. En contextos escolares estas pérdidas se pueden manifestar como desinterés académico, irritabilidad o conductas agresivas.

Estos chicos pueden ser percibidos como distraídos o poco participativos, cuando en realidad están pasando por un proceso emocional para el cual no tienen los recursos suficientes. Por ello la psicoeducación juega un papel importante, al brindar herramientas tanto para el niño como para los adultos que lo rodean para acompañar de manera saludable su proceso de duelo.

### **Conflictos entre hermanos**

Los hermanos en muchas familias, son los primeros compañeros de vida del niño. Son quienes comparten el espacio, los juegos, reglas, muchas veces se crea una competencia por el afecto de los adultos, por ello cuando esta relación está marcada por constantes conflictos, comparaciones o rivalidades, llega a convertirse en una fuente de tensión emocional significativa. Bank y Kahn (1982) mencionan que “los conflictos no resueltos entre hermanos tienden a dejar huellas en la autoimagen del niño , afectando su confianza y su forma de relacionarse con los demás”. Desde la mirada psicoeducativa es importante trabajar en habilidades de comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos y validación emocional esto para que el niño comience a reconocer que su valor no depende de ser “mejor que” alguien más, sino de ser visto, único y valioso.

## **Problemáticas destacadas en Huejotitán**

Si bien en Huejotitán, el otro escenario en el que se desarrolla el PAP, estas problemáticas también fueron visibles, los factores contextuales que impactaban directamente el aprendizaje de los NN. En esta comunidad, varios de ellos no convivían diariamente con sus familias: algunos vivían dentro de una institución ubicada en una ex-hacienda, mientras que otros tenían a sus padres trabajando en ciudades cercanas, lo que dificultaba la convivencia cotidiana. Esta condición afectaba sus vínculos afectivos, sus rutinas y su acceso a una contención emocional estable. También se reflejaba en su asistencia irregular a los talleres, ya fuera por temas logísticos o falta de acompañamiento cercano.

Además, la distinción entre quienes vivían “dentro” o “fuera” de la hacienda influía especialmente en su sentido de pertenencia y bienestar dentro del grupo. Más allá del espacio escolar, estas diferencias en la convivencia cotidiana repercutían en cómo los NN se sentían o no parte de la comunidad inmediata, afectando su integración y sus relaciones con los demás. El sentido de pertenencia comunitario, entendido como la percepción de ser reconocido y valorado dentro de un grupo social más amplio, es clave para el bienestar emocional y la construcción de vínculos sólidos desde la infancia (Pretty, Chipuer & Bramston, 2003). Por otro lado, se observó que las relaciones entre compañeros, en general, eran a veces bruscas, y que el uso de lenguaje inapropiado se encontraba normalizado en la mayoría del grupo. Aunque asistían a la misma escuela y compartían actividades, existían barreras que dificultaban la expresión libre y respetuosa entre ellos, lo cual también impactaba su participación en dinámicas grupales y su seguridad para comunicarse en voz alta. Como lo plantea Goodenow (citada en Allen et al., 2018), el sentido de pertenencia en la escuela se construye a partir del “grado en que los estudiantes se sienten aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros miembros del ambiente escolar”. En este caso, las dificultades en la convivencia y comunicación entre pares evidenciaban que muchos NN aún no lograban experimentar este tipo de aceptación, lo que afectaba no solo su integración grupal, sino también su confianza para participar y aprender dentro de los talleres.

Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje, el acompañamiento, la interacción con otros y el acceso a herramientas culturales son elementos fundamentales para que los

niños realmente logren avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo (ZDP) (Bodrova & Leong, 2004). Sin embargo, en un contexto como Huejotitán, se reconocía que no todos tenían la posibilidad de ser acompañados de la misma forma. Mientras algunos, principalmente quienes vivían en la hacienda, recibían asesorías personalizadas por las tardes que les permitían trabajar de manera cercana con un adulto, otros solo contaban con el tiempo escolar ordinario, sin apoyos adicionales, lo que limitaba significativamente el desarrollo de su ZDP. Esta diferencia, sumada a los efectos acumulados de los años de pandemia, ampliaba aún más las brechas entre los niños y niñas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, e impactaba directamente en su manera de participar activamente y desarrollar confianza en sus propias capacidades.

Desde esta perspectiva, fue necesario reconocer que el contexto no solo rodeaba al niño, sino que formaba parte activa de su proceso de desarrollo. Por ello, observar cómo se comunicaban, cómo se vinculaban y cómo participaban resultó clave para integrar estas condiciones emocionales y sociales como parte del acompañamiento, y no como un aspecto externo, ya que impactaban directamente en su aprendizaje. En este marco, resulta clave comprender que aspectos como el sentido de pertenencia, la confianza y la calidad de los vínculos entre pares pueden fortalecer o debilitar la disposición de los NN a participar y aprender. Como señala Kuttner (2020), la pertenencia no debe considerarse un “extra emocional”, sino como la base sobre la cual se sostiene todo el quehacer educativo, ya que aprender es, en esencia, un proceso social.

### **Datos de la población en intervención en Centro Polanco**

A continuación se presentan las gráficas con la información desglosada del número de niños evaluados al comienzo del Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) en Centro Polanco; el total de niños diferenciados por sexo en los subproyectos; el porcentaje de pruebas aplicadas por nivel (Sigo Aprendiendo); así como el porcentaje de niños por nivel.

La evaluación se dividió en tres días. Se aplicaron 17 evaluaciones el 28 de enero del 2025; 10 aplicaciones correspondientes al 30 de enero del mismo año; y una sola el 4 de febrero. Obteniendo un total de 28 evaluaciones en dicho periodo de tiempo.

## Gráfica 1.

Total de niños evaluados al inicio del PAP

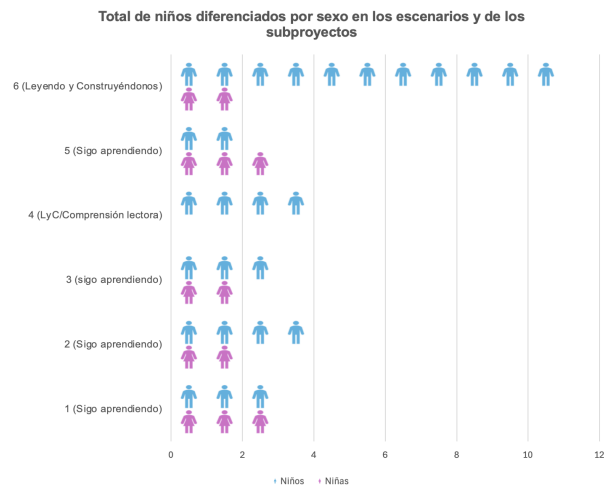


Nota: Elaboración propia.

Igualmente, una vez agrupados por niveles y subproyectos en Centro Polanco, se identificaron un total de 39 niños siendo 27 niños y 12 niñas. En lo que respecta a la división por subproyectos en el salón 1 (Sigo Aprendiendo - Presilábico) se registran 3 niños y 3 niñas; en el salón 2 (Sigo Aprendiendo) cuenta con 4 niños y 2 niñas; salón 3 (Sigo Aprendiendo) 2 niñas y 3 niños; salón 4 (Leyendo y Construyéndonos - Comprensión Lectora) 4 niños; salón 5 (Sigo Aprendiendo) 3 niñas y dos niños; salón 6 (Leyendo y Construyéndonos) 2 niñas y 11 niños.

## Gráfica 2.

Total de niños diferenciados por sexo en los escenarios y de los subproyectos

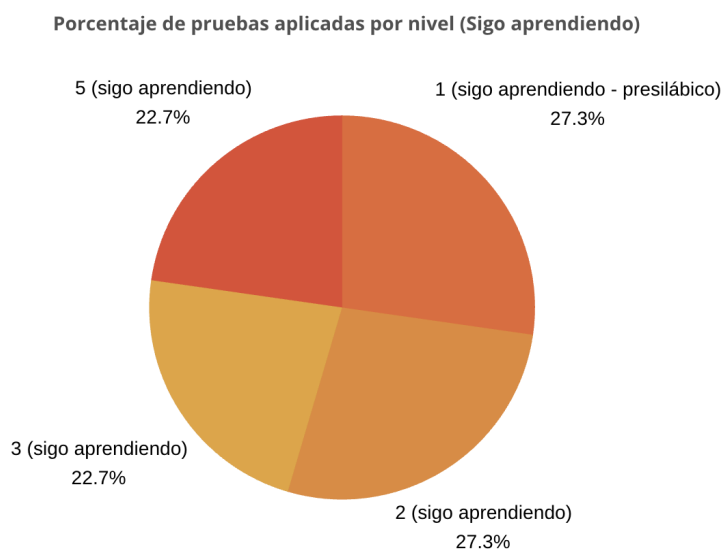


Nota: Elaboración propia.

En cuanto al porcentaje de pruebas por nivel Sigo Aprendiendo, de las 28 pruebas, obtuvimos que en el salón 1 Sigo Aprendiendo - Presilábico corresponden al 27.3% con un total de 6 pruebas: salón 2 Sigo Aprendiendo concuerda con el 27.3% (6 pruebas); Salón 3 Sigo Aprendiendo pertenece al 22.7% (5 pruebas); por su parte el salón 5 Sigo Aprendiendo cuenta con el otro 22.7% (5 pruebas). Resultando en un total de 22 pruebas en conjunto.

### Gráfica 3.

*Porcentaje de pruebas aplicadas por nivel (Sigo Aprendiendo)*



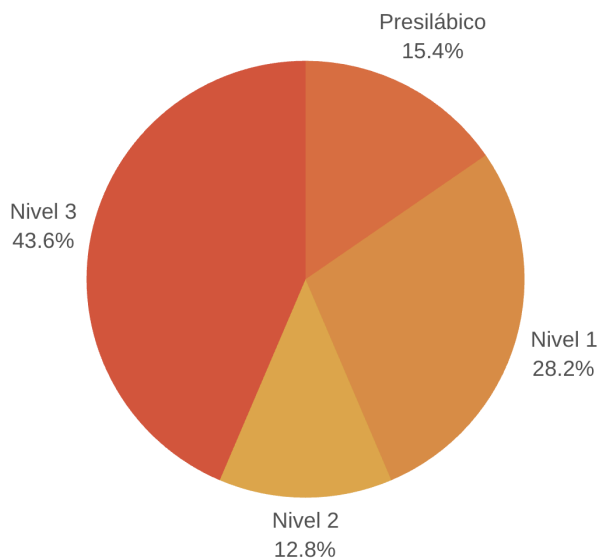
*Nota: Elaboración propia.*

Por su parte, el porcentaje de niños en cada nivel dentro de Centro Polanco representa, del total de 39 niños, el 15.4% corresponden a Nivel Presilábico (6 niños); el 28.2% concierne al Nivel 1 (11 niños); el 12.8% pertenece al Nivel 2 (5 niños); mientras que el Nivel 3 cuenta con el 43.6% del total (17 niños).

#### Gráfica 4.

Porcentaje de niños en cada nivel

Porcentaje de niños en cada nivel (Centro Polanco)



Nota: Elaboración propia.

#### Datos de la población en intervención en Huejotitán

Se trabajó con un total de 39 niños y niñas (NN), quienes participaron en distintos programas diseñados para atender el rezago en lectoescritura.

De estos 39 NN, 27 asisten por la tarde a talleres con dos modelos de intervención: 17 forman parte del programa “Leyendo y Construyéndonos”, mientras que 10 participan en “Sigo Aprendiendo”. Ambos modelos se implementan en la Asociación Ormsby I.A.P., una institución ubicada en una ex-hacienda dentro de Huejotitán. Además, 12 NN reciben atención individualizada por la mañana en la Primaria Damián Carmona, donde también se trabaja en el fortalecimiento de la lectoescritura, en el subproyecto de Sigo Aprendiendo.

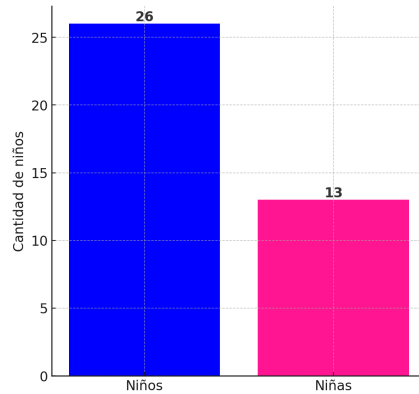
A continuación se mostrarán gráficas para ilustrar el total de niños y niñas evaluados, la distribución por género y el nivel de los niños y niñas según sus habilidades de lecto escritura:

## Total de niños y niñas evaluados

Para comprender el alcance de la intervención, se realizó un diagnóstico inicial con todos los NN involucrados en el programa. La siguiente gráfica muestra la cantidad total de participantes al inicio del PAP.

### Gráfica 5.

*Total de niños y niñas evaluados al inicio del PAP*



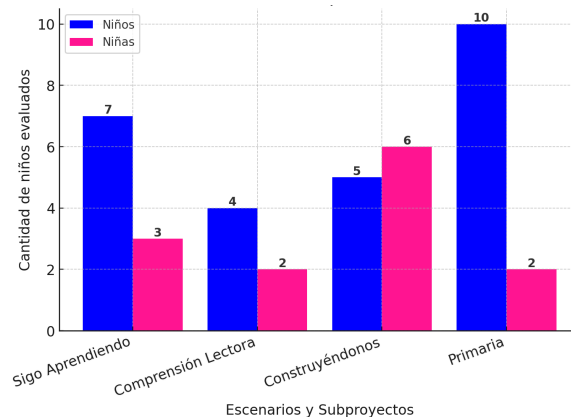
*Nota: elaboración propia*

## Distribución por género y escenario

Dado que los NN se distribuyen en diferentes espacios educativos, es importante conocer cómo se componen estos grupos según su género. La siguiente gráfica refleja la cantidad de NN en los distintos subproyectos en los que se lleva a cabo el programa.

### Gráfica 6.

*Total de niños diferenciados por sexo en los escenarios y subproyectos*



*Nota: Elaboración propia*

## Evaluaciones diagnósticas

Para conocer el nivel de desarrollo en lectoescritura de los niños y niñas participantes, se aplicaron evaluaciones diagnósticas que permitieron identificar el grado de rezago existente.

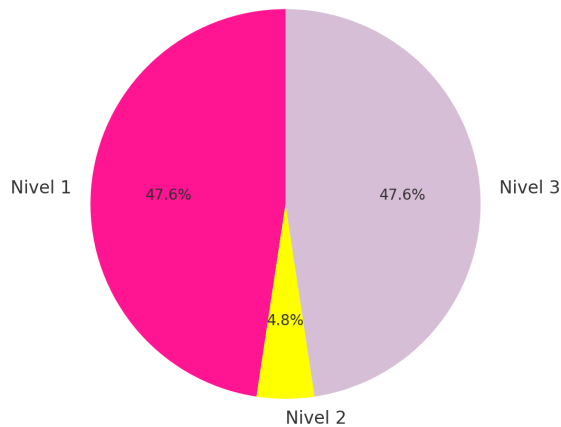
Los resultados obtenidos evidencian la siguiente distribución:

- **Nivel 1:** 10 niños y niñas
- **Nivel 2:** 2 niños y niñas
- **Nivel 3:** 17 niños y niñas

Este diagnóstico facilita la identificación de necesidades específicas y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas para cada nivel. La siguiente gráfica muestra la distribución porcentual de los NN según su nivel de aprendizaje.

### Gráfica 7.

*Porcentaje de niños en cada nivel*



*Nota: Elaboración propia*

#### 1.4. Planeación de alternativa(s)

El presente apartado tiene como finalidad explicar de manera detallada las alternativas propuestas, explicando por qué se consideran adecuadas y cómo contribuyen a entender la problemática abordada. El diseño y la validación de alternativas para la solución del problema identificado, fue un proceso colaborativo entre las integrantes del PAP y las instituciones aliadas, fundamentado en un análisis contextual profundo, así como en la experiencia práctica adquirida a lo largo del semestre. Cabe resaltar que este proceso se llevó a cabo en distintos escenarios y subproyectos del PAP, se trató de un trabajo colaborativo que requirió ser ejecutado a través de distintas disciplinas tales como la psicología, pedagogía, ciencias de la comunicación y diseño.

Los niños participantes del programa enfrentan dificultades en la lectoescritura, lo que impacta su desempeño escolar y autoestima. Además, existe una carencia de espacios que fortalezcan la expresión emocional y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Estas alternativas fueron consideradas adecuadas, ya que responden directamente a las necesidades detectadas durante la evaluación de los grupos y se alinean con los objetivos del proyecto. Se priorizó la creación de espacios seguros, participativo y estructurados que favorecieran el desarrollo proactivo de los niños mediante actividades, tanto grupales como individuales. Además, cada niño fue ubicado según su nivel y edad, con base en los resultados obtenidos, para garantizar una atención más precisa y adaptada a sus características.

Como parte del trabajo interdisciplinario a lo largo del semestre, el equipo de comunicación y diseño trabajó de manera articulada para desarrollar una estrategia de redes sociales enfocada en visibilizar las actividades, valores y objetivos del Centro Polanco. Esta colaboración interdisciplinaria tuvo como propósito aprovechar las fortalezas de cada perfil profesional para crear contenido creativo, accesible y significativo en dos plataformas; Instagram y TikTok, dirigidas tanto a la comunidad local como a públicos externos interesados en el trabajo comunitario y psicoeducativo que se realiza en el centro.

El proyecto de redes se concibió como una herramienta de difusión y también como

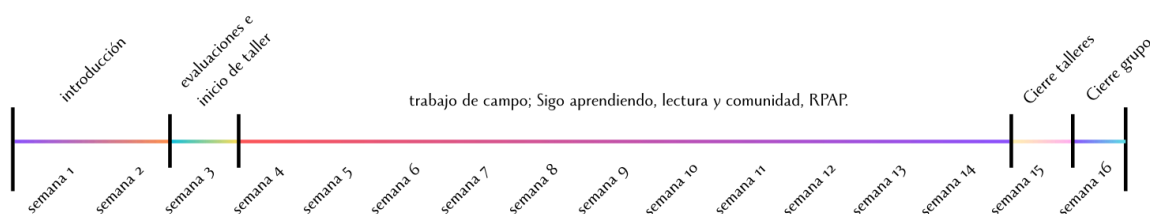
un canal de expresión para niñas y niños participantes. A partir de una narrativa cercana, visual y emotiva, se buscó transmitir el espíritu del Centro Polanco y generar mayor interés y participación por parte de las familias y aliados comunitarios, fomentando así su derecho a la participación y a la libre expresión, sirviendo estos últimos objetivos como una mancuerna con la instancia de Derechos Humanos de la institución, el Centro Universitario por la Dignidad y la Justicia Francisco Suárez, SJ.

### Línea del tiempo

A continuación se presenta una línea del tiempo que de forma visual ejemplifica la serie de actividades realizadas a lo largo del semestre durante el trabajo de campo, distribuidas en 16 semanas. La planificación comprende actividades que incluyen la preparación previa, así como las sesiones diagnósticas, hasta las intervenciones semanales en los talleres con los niños y niñas en diferentes espacios, como las escuelas primarias, Centro Polanco y Huejotitán. Cada fase representada en la cronología visual representa cómo se estructuró la intervención en campo, al igual que las evaluaciones y los cierres que hicieron posible la reflexión en cuanto a los avances y los aprendizajes del proyecto.

### Imagen 1.

*Línea del tiempo con cronología de trabajo*



*Nota: Elaboración propia.*

### Semana 1 y 2

20 enero - 31 enero

Durante las primeras dos semanas, se llevó a cabo la inducción del PAP los días lunes,

martes y jueves en ITESO, de 9 am a 1pm, donde se concientizó acerca de las problemáticas y se nos introdujo el propósito del proyecto, se nos enseñaron las bases teóricas y metodológicas con las cuales trabajaríamos en el escenario, y se nos contextualizó acerca de la realidad que enfrenta la población a la que atendimos.

### **Semana 3**

3 febrero - 7 febrero

En la tercera semana se llevaron a cabo las evaluaciones a los niños, se elaboraron los reportes de caso, con base en eso se hizo la separación de los niños por grupos según su nivel de aprendizaje y edad, y se conformaron los equipos de mediadores que estarían a cargo de cada grupo. Con eso se pudo dar inicio a los talleres “Sigo Aprendiendo” y “Leyendo y Construyéndonos” en Centro Polanco, el día jueves de 11.30 am a 1:00 pm.

### **Semana 3 a 14**

6 de febrero - 6 de mayo

Desde la semana tres a la catorce, se llevaron a cabo los talleres “Sigo Aprendiendo” y “Leyendo y Construyéndonos” en el Centro Polanco. Estas sesiones se impartían los días martes y jueves, en dos turnos: de 9:30 a 11:00 y de 11:30 a 13:00, dependiendo del grupo asignado. Paralelamente, en Villas Miravalle, las actividades se desarrollaban de martes a jueves, en un horario de 8:00 a 10:00 a.m., adaptando las dinámicas al contexto y a la cantidad de niños y adolescentes asistentes.

Todos los lunes, el equipo participaba en sesiones de retroalimentación con Mariana Simental y/o Lourdes Centeno, donde se revisaban y ajustaban las planeaciones, ya fueran propuestas o ya implementadas. Estas sesiones permitieron responder de forma oportuna a las necesidades de cada grupo, asegurando que las estrategias pedagógicas y de acompañamiento fueran pertinentes, flexibles y adaptadas al proceso de cada niño o niña.

#### **Semana 4**

10 de febrero - 14 de febrero

Inicio de trabajo 1 a 1 Sigo Aprendiendo en Escuela Primaria “Federal José Antonio Torres”.

Durante el proyecto se trabajó de manera individual con los niños de la primaria, realizando sesiones uno a uno cada martes, aproximadamente de 9 a 10 de la mañana. Cada maestra atendía a tres niños por sesión, dedicando un máximo de 15 minutos a cada uno. En total se llevaron a cabo 11 sesiones, en las cuales se aplicaron actividades tomadas de la propuesta DALE! con el objetivo de brindar un acompañamiento personalizado y favorecer el aprendizaje de cada estudiante.

Inicio de grabaciones y creación de contenido para redes sociales.

Durante el inicio de esta etapa, se realizó el proceso creativo sobre las dinámicas en las cuales los niños se involucrarían en la parte creativa y trabajarían su libre expresión. Se creó la “caja de preguntas”, la cual consistía en proponer preguntas y temas de interés en los niños que escribían en un papelito e introducían en la caja. De vez en cuando, los niños sacaban un papelito y la pregunta o tema seleccionado se utilizaba para hacer las cápsulas de entrevistas. Estas cápsulas fueron dirigidas por los niños, quienes entrevistaban a otros niños mientras se les grababa. Al terminar, se presentaron las dinámicas a los niños y se comenzaron a grabar.

#### **Semana 5**

17 de febrero - 21 de febrero

Inicio de taller de Lectura y Comunidad en Escuela Primaria “José Guadalupe Zuno”.

Proyecto que atendió a 28 niños y niñas de primero de primaria, trabajado de forma grupal cada jueves durante una hora. Su objetivo fue fomentar el gusto por la lectura de manera lúdica y recreativa, apoyándose en actividades artísticas que favorecieron la comprensión lectora, el desarrollo del lenguaje, la imaginación, la creatividad y la regulación emocional,

en función del libro trabajado cada semana.

### **Semana 6**

24 de febrero - 28 de febrero

Presentación de la “caja de preguntas”.

Se creó la “caja de preguntas” como un medio de exploración de la curiosidad de los niños, con el objetivo de promover la participación y pensamiento crítico a través de preguntas formuladas por los mismos niños.

### **Semana 12**

7 de abril - 11 de abril

Cierre de taller de Lectura y Comunidad en Escuela Primaria “José Guadalupe Zuno”.

Se realizó una sesión en donde se le explicó a los NN acerca de la finalización del taller, se leyó un libro que hablaba sobre las despedidas y cierres. Se elaboró un mural colectivo en el cual los NN plasmaron lo que significó el taller para ellos, y un mensaje para los NN que vayan a tomar el taller el siguiente semestre.

### **Semana 13**

21 de abril - 25 de abril

Elaboración del RPAP en Centro Polanco.

Se organizó y redactó el reporte final del proyecto por equipos según el nivel con el que trabajaron, integrando conocimiento, experiencias y reflexiones del proceso. Durante esta semana, se recopiló evidencia del trabajo realizado, se redactaron los apartados del reporte y se sistematizaron las actividades y metodologías aplicadas en los distintos espacios de intervención.

## **Semana 15**

5 de mayo - 9 de mayo

Cierre de trabajo 1 a 1 Sigo Aprendiendo en Escuela Primaria “Federal José Antonio Torres”.

Se evaluaron a los niños de la misma manera que en la primera sesión para observar su desempeño y progreso en las habilidades de lectoescritura que se trabajaron durante las sesiones. Además, se propició un espacio para despedidas, donde cada estudiante expresó palabras de reconocimiento y agradecimiento a los niños que acompañó, reforzando la relación de confianza que se había construido.

Cierre de talleres “Sigo Aprendiendo” y “Leyendo y Construyéndonos” en Centro Polanco. Se planeó, organizó y ejecutó un último evento en Centro Polanco, donde los niños podrían ser acompañados de un cuidador con el objetivo de exponer las actividades que realizaron a lo largo del semestre en los talleres y pudieran observar sus avances, para posteriormente, reconocer, recolectar y compartir aprendizajes obtenidos. Se realizó un mural colectivo que plasmara la experiencia de todas las personas que integraron los talleres, se expusieron los productos audiovisuales que realizaron los niños y se les entregaron sus actividades junto a un libro de regalo para motivar que continúen con la lectura en casa. Finalmente, se reunieron los grupos para compartir reflexiones, aprendizajes, sugerencias y palabras de agradecimiento entre niños, tutores y estudiantes, generando un ambiente de reconocimiento mutuo y cierre afectivo del proceso.

Cierre de Huejotitán.

Se organizó una convivencia en la Hacienda Ormsby en Huejotitán. Se invitó a los padres de familia de los NN pertenecientes a los talleres al igual que a todos los colaboradores de la Hacienda, con el objetivo de presentarles el proyecto ejecutado a lo largo de las semanas trabajadas en los talleres. Se decoró el espacio, y se hizo un collage con la recolección de fotos tomadas a lo largo de las semanas. En esta sesión, se presentó el proyecto final, el documental “Huejo a través de nuestros ojos” en donde se incluyó aquello trabajado en cada

uno de los Niveles: Nivel 1-2 “mural de Huejotitán”, Nivel 3 “cartas a huejo”, Nivel 3 Avanzado “presentando a Huejo”. Después de la presentación del documental, se creó un espacio en el que los padres de familia y NN, escribieron distintas reflexiones de sus aprendizajes y agradecimientos a los talleres; y, por último se abrió un espacio de convivencia.

## **Semana 16**

12 de mayo - 16 de mayo

Cierre de grupo en Centro Polanco.

Se organizó una convivencia donde se compartieron reflexiones, aprendizajes, agradecimientos y emotivas despedidas de las estudiantes que concluyeron con su experiencia en el PAP, dando por terminadas las actividades en Centro Polanco del semestre. El encuentro permitió reconocer el crecimiento tanto personal como colectivo que se generó a lo largo del proyecto.

Cierre del subproyecto en el albergue Villas Miravalle con una exposición de fotografía realizada por los niños y adolescentes del Albergue Villas Miravalle en ITESO.

Se organizó una exposición de máscaras, dibujos, maquetas y fotografías, todos productos de los niños y adolescentes del Albergue Villas Miravalle en ITESO, en la cual pudieron exponer y explicar sus trabajos a los estudiantes y maestros de ITESO. La exposición culminó con la entrega de diplomas que reconocieron el esfuerzo y creatividad de cada niño y adolescente, dando cierre formal al proceso de acompañamiento.

## 1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora

En el siguiente apartado se presenta el desarrollo de las actividades realizadas para alcanzar los objetivos del subproyecto “Leyendo y Construyéndonos”, llevado a cabo en Centro Polanco y Huejotitán.

A continuación, se detallan las evaluaciones realizadas para conocer el nivel de aprendizaje de los niños, lo que permitió organizar los grupos de acuerdo al nivel de lectoescritura que se encuentran. Se incluyen las pruebas aplicadas, así como la descripción de los grupos participantes, sus características y las problemáticas detectadas.

A lo largo de este apartado, también se explican las actividades diseñadas para mejorar las habilidades de lectura, escritura y sociales de los niños, adaptadas a sus niveles de desarrollo. Todo esto, con el objetivo de generar una propuesta de mejora, para brindar una intervención educativa que favorezca el aprendizaje integral de los niños en los dos escenarios mencionados.

### **Objetivo**

El objetivo de este subproyecto es fortalecer las habilidades de comprensión lectora, promover la escritura creativa como una forma de expresión, fomentar la mediación a la lectura para desarrollar el gusto por los textos y ampliar su vocabulario, estimular la conciencia fonológica como base para la lectoescritura y potenciar las habilidades socioemocionales para mejorar la interacción y el aprendizaje de los niños. Para lograrlo, se implementaron estrategias adaptadas a sus niveles de desarrollo, con el propósito de favorecer un aprendizaje integral que impacte tanto en su desempeño académico como en su bienestar personal.

### **Descripción de las pruebas y subpruebas aplicadas**

Con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo en lectura y escritura de los niños y niñas que acudían al Centro Polanco, se aplicaron evaluaciones diagnósticas al inicio del proceso. Estas permitieron identificar con mayor precisión las dificultades específicas que

presentaban en el ámbito lectoescritor, lo que facilitó la planificación de estrategias de apoyo más adecuadas a sus necesidades. Para este diagnóstico se utilizaron herramientas como la prueba “¡Dale!” de Beatriz Diuk, así como algunas subpruebas incluidas en la Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos de Aprendizaje (BANETA).

### **Prueba para NN en aprendizaje inicial**

#### **Prueba DALE**

Dentro de esta prueba, la primera sección consiste en evaluar la capacidad que tienen los NN para leer y escribir palabras que incluyen sílabas con diferente grado de complejidad. En función de los conocimientos de los niños, el proceso de diagnóstico tiene por objeto identificar en qué nivel se encuentra cada uno. A continuación se describen las características de cada uno de los niveles.

1. Presimbólico: niños que sólo dibujan y no distinguen entre escribir y dibujar. Al pedirles leer, interpretan las imágenes o dibujos trazados como si fueran palabras, repitiendo la palabra dictada.
2. Presilábico: niños que escriben utilizando vocales, consonantes, números, símbolos, grafías o pseudo-grafías sin una estructura definida (puede ser una letra o muchas). Al leer, no separan las palabras en sílabas; leen la palabra dictada.
3. Nivel 1: niños que no pueden escribir palabras sencillas en forma correcta (no más de dos sílabas de estructura consonante + vocal).
4. Nivel 2: niños que pueden escribir en forma independiente y completa palabras cortas (dos sílabas) con estructura silábica simple (consonante + vocal) pero que presentan dificultades al escribir palabras con sílabas con estructura consonante + vocal + consonante.
5. Nivel 3: niños que pueden escribir en forma completa las palabras con sílabas de estructura con estructura consonante + vocal + consonante pero que encuentran dificultades en las palabras con grupos consonánticos (consonante + consonante).

### **Prueba Baneta**

La segunda parte de la prueba consiste en la aplicación de tres subpruebas diferentes : Discriminación fonológica, segmentación de palabras y categorización fonológica.

A continuación se explica a detalle el propósito de cada una de ellas.

1. Discriminación fonológica: Esta subprueba evalúa la capacidad del niño para percibir adecuadamente los sonidos del lenguaje y diferenciar auditivamente, entre palabras fonéticamente similares.
2. Segmentación de palabras: Esta subprueba evalúa la capacidad de distinguir que las palabras están compuestas por elementos más simples, como las sílabas.
3. Categorización Fonológica: Esta subprueba evalúa la capacidad para encontrar las diferencias fonológicas entre palabras, específicamente diferencias, en la sílaba inicial y final.

### **Prueba para NN alfabéticos**

#### **Prueba Baneta**

Esta prueba, orientada a niños alfabéticos, consiste en la aplicación de cinco subpruebas diferentes: Lectura de palabras frecuentes e infrecuentes, comprensión, inconcordancias gramaticales, construir enunciados, narración escrita. A continuación se explica a detalle el propósito de cada una de ellas.

1. Lectura de palabras frecuentes e infrecuentes: Esta subprueba evalúa la precisión y la velocidad en la decodificación de distintos tipos de palabras así como la ruta que sigue el niño al momento de leer: global, silábica, fonética.
2. Comprensión: Esta subprueba evalúa la comprensión que tienen los niños sobre el significado de palabras y frases. Así como la capacidad para hacer inferencias y sacar conclusiones.
3. Inconcordancias gramaticales: Esta subprueba evalúa la sensibilidad a la estructura gramatical del lenguaje tanto sintáctica como morfológica y la habilidad para detectar y corregir errores gramaticales.

4. Construir enunciados: Esta subprueba evalúa el conocimiento de la estructura sintáctica del lenguaje.
5. Narración escrita: Esta subprueba evalúa la habilidad para producir un texto sin una guía externa, así como habilidades gramaticales y conocimiento del lenguaje.

### **Propuesta de mejora**

La propuesta de mejora consistió en la implementación de talleres enfocados en el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora, mediación a la lectura, conciencia fonológica y desarrollo socioemocional. En el área de comprensión lectora, se abordaron estrategias específicas como la identificación de la idea principal, la realización de inferencias y conclusiones, la memorización de hechos clave, el reconocimiento de secuencias, la interpretación de dibujos, la formulación de predicciones y el análisis de causa y efecto.

Para estructurar el trabajo en estos talleres, se diseñaron dos planeaciones semanales que detallaban las actividades a realizar en cada sesión. Estas sesiones se llevaron a cabo los martes y jueves de 11:30 a. m. a 1:00 p. m., con una duración de una hora y media por encuentro. Las planeaciones eran revisadas por las maestras, quienes brindaban retroalimentación para asegurar la efectividad de las estrategias aplicadas.

Cada planeación tenía una estructura que permitía organizar las sesiones de forma fluida, lúdica y funcional. Las actividades se diseñaban con un propósito claro y se enfocaban en desarrollar una habilidad específica en cada una. Además, este formato aseguraba que las sesiones fueran dinámicas y que se ajustaran a las necesidades específicas de los niños y niñas.

El formato base para cada planeación debía de incluir lo siguiente:

- Número de sesión y fecha
- Momento de la sesión
- Nombre de la actividad y tiempo estimado
- Objetivo: redactado con un verbo en infinitivo + el propósito de la actividad.
- Descripción de la actividad, considerando:

- ¿Qué harán los niños y la mediadora?
- ¿Cómo lo harán?
- ¿Con quién? (individual o en equipo)
- Materiales necesarios

En cada sesión, se buscó que los niños construyeran su conocimiento a partir de sus propias experiencias, combinando momentos de guía con espacios de exploración autónoma. Además, se promovió el trabajo en equipo y la colaboración, fortaleciendo su sentido de pertenencia y seguridad en el aprendizaje, así como la convivencia pacífica en la resolución de conflictos y en la creación de acuerdos a través de la convivencia para la paz.

Para dar seguimiento a los avances, se recopilaron fotografías y registros de las sesiones. Estos permitieron no solo evidenciar el impacto de las estrategias implementadas, sino también identificar áreas de mejora en la metodología utilizada. (Pueden encontrar las planeaciones en los Anexos No. 4, 5 y 6).

### **Equipo de comunicación y diseño**

En cuanto al proyecto de comunicación en redes sociales, se organizó como un equipo que incluye a estudiantes de la carrera de diseño, comunicación y artes audiovisuales, para crear una estrategia conjunta que diera mayor visibilidad al trabajo del Centro Polanco. Se diseñaron y se pusieron en marcha dos plataformas: una cuenta de TikTok y otra de Instagram, bajo el nombre de *Centro Polanco Producciones*. La intención principal de esta propuesta fue construir un medio accesible y cercano para comunicar qué es el Centro, qué tipo de actividades se realizan y cuál es el propósito social y educativo detrás de nuestro trabajo con las infancias.

Además de difundir información institucional, esta propuesta buscó crear un espacio libre de expresión para las niñas y los niños que participan en los talleres. Produjimos una serie de videos donde ellos responden preguntas o realizan pequeñas entrevistas, lo cual no solo fortalece su participación activa, sino también sus habilidades de comunicación. Estas producciones audiovisuales también nos sirvieron para vincularnos con otras instancias de ITESO, como el Centro Universitario por la Dignidad y la Justicia Francisco Suárez, con

quienes colaboramos en algunas entrevistas enfocadas en temas de derechos humanos, reforzando así el enfoque crítico y formativo de nuestra propuesta.


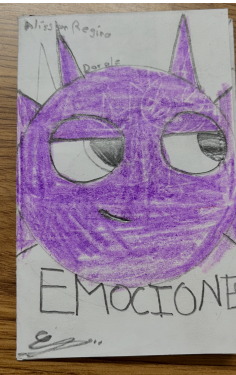
## **Ejemplos y evidencias**



### **Grupos Leyendo y Construyéndonos**


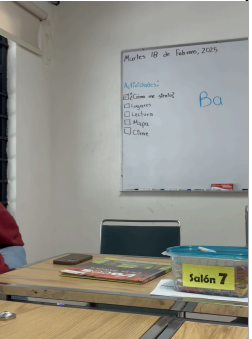
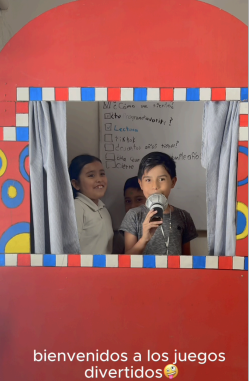
Para estructurar cada sesión, buscábamos basarnos en un libro que seleccionábamos de acuerdo a lo que se quisiese trabajar ese día. Después de una breve actividad de bienvenida, que tenía el objetivo de que se divirtieran y empezaran relajados la sesión, empezábamos con la lectura del cuento. Durante esta actividad, buscábamos preguntar cosas para trabajar la comprensión lectora y para buscar la reflexión en sus propias experiencias, y al final de la lectura, nos asegurábamos de que el mensaje fuera comprendido por todos de manera consciente. A partir de esto, desarrollábamos la actividad principal, la cual buscaba dar continuidad al mensaje que nos dejó la lectura. En esta actividad, buscábamos trabajar diferentes habilidades, como el manejo de emociones, la escritura, el lenguaje, la creatividad y el trabajo en equipo. Durante toda la sesión, las mediadoras buscábamos estar disponibles para ayudar a los niños en cualquier cosa que necesitaran, aclarar dudas o simplemente convivir con ellos mientras hacían la actividad. Finalmente, a manera de cierre, los niños escogían una figurita de animalito y la coloreaban según un “Arcoíris de las emociones” que teníamos en el salón, en el que cada color representaba una emoción. De esta manera, podíamos registrar la asistencia y saber cómo se sentía el niño cada día, haciéndolo de una forma divertida y dinámica, además, esto también ayudaba a los niños a que poco a poco fueran introduciendo en su vocabulario las emociones y el fortalecimiento de la expresión de las mismas.

**Tabla 2.**

*Actividades de manejo de emociones, comprensión lectora, conciencia fonológica y de lenguaje organizadas por cada grupo.*

Grupo	Actividad	Objetivo	Descripción	Evidencia
Leyendo y Construyéndonos	Lenguaje: Rueda de entrevistas	Fomentar la creatividad y practicar la formulación de preguntas para conocer el uso social de las entrevistas.	<p>En un primer momento, se les preguntará a los niños qué partes tiene una pregunta; si conocen lo que es una entrevista, si alguna vez han entrevistado a alguien.</p> <p>Se definirá un tema. Los niños tendrán que escribir 3 preguntas que quisieran hacerle a sus compañeros referentes al tema que seleccionaron; todas las preguntas deberán ser respetuosas.</p> <p>Consecuentemente, se hará una rueda alrededor de una silla. El niño que esté sentado será el entrevistado y el que esté de pie será el entrevistador. Se irán rotando hasta que cada niño haya participado.</p> <p>Se grabará la actividad para posteriormente hacer un reportaje.</p>	
	Escritura: Fanzine "Mis Emociones"	Identificar cómo los niños gestionan sus emociones a través de la elaboración de un fanzine diseñado por ellos mismos y promover la redacción de una historia original.	<p>Se les preguntará a los niños cómo suelen gestionar sus emociones cuando se sienten de determinadas maneras (muy felices, muy tristes, muy enojados).</p> <p>Se les presentará la actividad. Tendrán que escribir su propia historia de cómo gestionan sus emociones, y tendrán que presentarla a manera de fanzine.</p>	


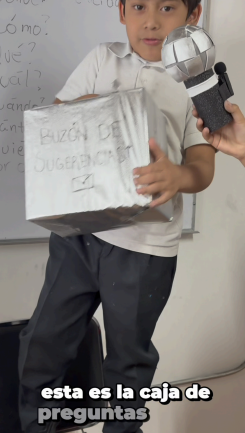
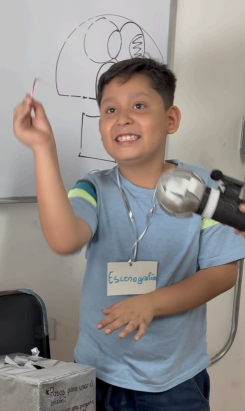
			<p>Se les preguntará si saben qué es un fanzine. Se les explicará, en dado caso, qué es y cómo hacerlo.</p>	
	<p>Comprensión lectora: Lectura del cuento “El Elefante Encadenado”</p>	<p>Practicar la comprensión lectora de los niños (inferencias y conclusiones; recordar hechos)</p>	<p>Se realizará la lectura del cuento “El Elefante Encadenado”, el cual trata de un niño que relata la historia de un elefante de circo y cómo el estar encadenado desde pequeño le hizo creer que jamás podría soltarse de la cadena. Durante esta lectura se les harán preguntas a los niños respecto a lo que va tratando la lectura.</p> <p>Preguntas antes de la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién me lee el título?</li> <li>2. ¿Qué pueden ver en la portada?</li> <li>3. ¿De qué creen que trata la historia?</li> </ol> <p>Preguntas durante la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué creen que el elefante no se iba?</li> <li>2. ¿Porque creen que lo sigan encadenando?</li> <li>3. ¿Creen que si el elefante viera sus cambios y lo volviera intentar podría?</li> </ol> <p>Preguntas después de la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué trató la lectura?</li> <li>2. ¿Han intentado algo que no les salió hace tiempo y les ha salido ahora?</li> </ol>	


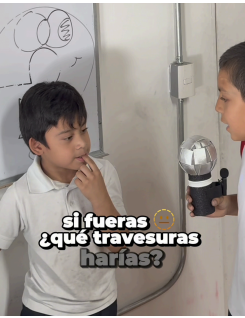
			3. ¿Cómo se sintieron escuchando la situación del elefante?	
	Manejo de emociones: Kit de primeros auxilios emocionales	Crear una caja donde los niños puedan guardar de manera escrita y creativa diferentes cosas que podemos hacer para trabajar una emoción fuerte sin lastimar a otros o a nosotros mismos.	A cada niño se les darán 5 imágenes de jeringas, medicinas, termómetros, etc., en las cuales podrán escribir herramientas emocionales para trabajar una emoción y sentirla de manera segura.	
LyC - Comprensión Lectora (Grupo 1)	Comprensión lectora: Leer el libro “Voces en el parque” y contestar preguntas.	Introducir el tema principal de la sesión y trabajar la comprensión lectora	Leer el libro “Voces en el parque” y contestar preguntas. -¿Por qué el libro se llama voces en el parque? -¿Todos los personajes pensaron lo mismo al estar en el parque? -¿En qué otros lugares me imagino que las personas tienen diferentes experiencias aunque estén en el mismo momento y espacio?	
	Conciencia fonológica: Juego de palabras “Tic Tac Boom” y producción de nuestro propio programa de concursos.	Practicar la formación de palabras con sílabas complejas a través del juego "Tic Tac Boom", mientras aprendemos sobre los roles en una producción audiovisual y grabamos un video de la actividad.	<b>Repaso de los roles en una producción audiovisual</b> Antes de jugar, vamos a repasar <b>todos los roles que hay en una producción audiovisual</b> , porque hoy seremos un equipo de televisión. <b>Roles en la producción:</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Director/a:</b> Es el jefe de producción. Da instrucciones, dice "¡Acción!" y "¡Corte!", y se</li> </ul>

			<p>asegura de que todo salga bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Camarógrafo/a:</b> Es quien graba el programa, moviendo la cámara para captar los mejores momentos.</li> <li>● <b>Presentador/a:</b> Es la cara del programa. Explica las reglas, entrevista a los concursantes y mantiene el entusiasmo.</li> <li>● <b>Concursantes:</b> Son los participantes del juego. Deben pensar rápido para formar palabras y no dejar que la bomba explote.</li> <li>● <b>Escenógrafo/a:</b> Organiza el espacio donde jugamos. Decide dónde se sienta cada quien, cómo se ve el fondo y si necesitamos accesorios.</li> <li>● <b>Producción:</b> Se asegura de que todo esté listo. Ayuda a cambiar roles, reparte los gafetes y revisa que las reglas se cumplan, ayuda a escribir el guión en el pizarrón.</li> </ul> <p>Después de repasar esto, vamos a preguntar:</p> <p><b>¿Han visto programas de concursos?</b> (Ejemplo: 100 mexicanos dijeron, Minuto para ganar, etc.)</p> <p><b>¿Qué es lo más divertido de un programa de concursos?</b></p>	 <p>Y luego vamos a prender esta bomba</p> <p>con la palabra con la letra "E"</p>
--	--	--	--	---


			<p><b>¡Hoy vamos a grabar el nuestro!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Explicación del juego y asignación de roles</b></li> <li>● Recordamos cómo se juega <b>Tic Tac Boom:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Un niño saca una tarjeta con una sílaba.</li> <li>-Pasa la bomba mientras cada jugador dice una palabra con esa sílaba.</li> <li>-¡Si la bomba explota en tu turno, pierdes la ronda!</li> </ul> </li> <li>● <b>Repartimos los roles:</b> Al inicio cada niño tendrá uno, pero los vamos a ir cambiando con cada ronda para que todos prueben diferentes funciones.</li> <li>● <b>Guión</b></li> </ul> <p>El presentador debe leer un guión en cámara para introducir el programa. Vamos a escribir juntos algo como:</p> <p><b>Ejemplo de guión para el presentador:</b></p> <p><i>- "¡Hola a todos y bienvenidos a nuestro gran concurso de palabras! Hoy jugaremos Tic Tac Boom y veremos quién es el más rápido formando palabras antes de que la bomba explote. ¿Están listos? ¡Que comience el juego!"</i></p> <p><b>Producción (otro niño o niña) puede intervenir aquí para mostrar la bomba y una</b></p>	
--	--	--	---	--

			<p><i>tarjeta de ejemplo.</i></p> <p><b>Primera ronda</b>  <i>(El director da la señal: "¡3, 2, 1... Acción!")</i></p> <p><b>Presentador:</b>  <i>"¡Empezamos la primera ronda! La primera sílaba es..." (Toma una tarjeta y la lee en voz alta.)</i></p> <p><b>Concursantes:</b> <i>Comienzan a pasar la bomba y decir palabras con la sílaba.</i></p> <p><b>Camarógrafo:</b> <i>Graba a los jugadores.</i></p> <p><b>Director:</b> <i>Da señales para que el camarógrafo enfoque a quien tiene la bomba.</i></p> <p><b>Escenografía:</b> <i>Se asegura de que el espacio se vea bien en la cámara.</i></p> <p><b>Producción:</b> <i>Verifica que todo siga la dinámica, ayuda si alguien tiene dudas y ayuda con los props al presentador.</i>  <i>(La ronda termina cuando la bomba explota.)</i></p> <p><b>Presentador:</b>  <i>"¡Boom! La bomba explotó en (nombre del niño). No pasa nada, seguimos con la siguiente ronda. ¡A ver quién gana esta vez!"</i></p> <p><b>Cambio de roles</b></p> <p><b>Director:</b>  <i>"¡Alto! Ahora cambiamos de roles para que todos prueben algo diferente. ¿Quién quiere ser presentador? ¿Quién quiere grabar?"</i>  <i>(Se reparten nuevos gafetes y la producción ayuda a organizarlos.)</i></p>	
--	--	--	---	--

	<p>Escritura: Final alternativo para el libro “Atrapados” de Oliver Jeffers.</p>	<p>Escribir un final distinto para la historia para trabajar escritura creativa.</p>	<p>Les vamos a repartir hojas y lápices          Mediación: imaginen qué más podría haber hecho Floyd para resolver su problema, piensen en un final diferente (que Floyd se hubiera lanzado a él mismo al árbol, que la cometa se cayera solita, que el árbol se sacudiera, etc.), y escriban cómo sería.          Luego compartiremos nuestras historias con el nuevo final.</p>	
	<p>Lenguaje: Caja de preguntas y entrevistas.</p>	<p>-Dar a conocer a los niños más sobre el proyecto de creación de contenido para redes sociales.          -Fomentar la curiosidad y la expresión a través de entrevistas, promoviendo la participación activa de los niños en la creación de contenido, mientras desarrollan habilidades de lectoescritura al formular y responder preguntas.          -Desarrollar habilidades de lenguaje al tener que hablar frente a una cámara.</p>	<p><b>Presentación de la Caja de Preguntas</b>          Voy a explicarles un poquito sobre lo que es la <i>Caja de Preguntas</i>.          La <i>Caja de Preguntas</i> es un lugar donde vamos a guardar todas las preguntas curiosas que nos gustaría hacerle a alguien, a nosotros mismos, a nuestros papis, a otros niños del Centro o a cualquiera. Es una forma de aprender más sobre las cosas y de compartir nuestras ideas con los demás.  <b>Crea preguntas y decorar la Caja</b>          Ahora, cada uno de ustedes va a escribir una pregunta interesante que les gustaría saber sobre algo o alguien.  <b>ejemplos:</b>  <i>¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos?</i>  <i>¿Si pudieras ser cualquier animal por un día, cuál serías y por qué?</i>  <i>¿Qué superpoder te gustaría tener?</i>  <i>¿Qué harías si pudieras cambiar una regla en el</i></p>	 

			<p><i>mundo?</i>          Cuando terminen, meteremos nuestras preguntas en la caja. También vamos a decorar la caja para que se vea súper bonita.</p> <p><b>Asignar roles para la producción audiovisual de Entrevistas</b>          Ya que tenemos la caja de preguntas lista, vamos a hacer nuestras entrevistas. Hay siete roles para que todos participen:</p> <p><b>Presentador/a de la Caja</b>          Este niño/a va a explicar qué es la Caja de Preguntas y por qué es importante. Va a decir qué vamos a hacer con las preguntas que pongamos dentro.</p> <p><b>Entrevistador/a:</b>          El entrevistador/a va a sacar una pregunta de la caja y hacerla al entrevistado/a. Tiene que preguntar con curiosidad y escuchar atentamente.</p> <p><b>Entrevistados/as:</b>          Estos niños van a responder a las preguntas del entrevistador/a. Puedes ser tan creativo/a como quieras con tus respuestas.</p> <p><b>Camarógrafo/a:</b>          Este niño/a se va a encargar de grabar la entrevista. Hay que asegurarse de que todo esté bien en la cámara, y que todo se vea bien en la grabación.</p> <p><b>Director/a:</b>          El director/a va a dar la señal para empezar la entrevista. ¡Será como un director de una película! Dirigirás a todos y les dirás cuándo</p>	 
--	--	--	---	---

			<p>comenzar y cuándo terminar.</p> <p><b>Ayudante/a de Producción</b> Este niño/a ayudará a los demás a estar organizados y a preparar el espacio para grabar. También puede revisar que todos tengan su rol claro y asistir al camarógrafo/a si lo necesita.</p> <p><b>Ayudante de cámara y audio.</b> Este niño/a se encargará de ayudar al camarógrafo/a a asegurarse de que la cámara esté bien colocada y de que todos estén en el encuadre adecuado para la grabación, también estará pendiente del audio.</p> <p><b>Grabación de la entrevista</b> Ya con nuestros roles listos, vamos a grabar las entrevistas. El entrevistador/a va a hacer preguntas al entrevistado/a, mientras que el camarógrafo/a graba. El director/a dará la señal para comenzar. ¡Todo el grupo debe ayudar para que las entrevistas salgan bien!</p>	
LyC - Comprensión Lectora (Grupo 2)	Comprensión lectora	Desarrollar la comprensión lectora mediante el análisis guiado de una historia.	Se eligió un cuento y fue leído en voz alta por la mediadora. Durante la lectura, se realizaban pausas estratégicas para preguntar a los niños qué pensaban que iba a pasar, cómo se sentían los personajes, o si les había pasado algo parecido. Estas intervenciones fomentaron el pensamiento crítico, la interpretación y el vínculo con la historia.	

	Lenguaje	Estimular el lenguaje oral y escrito en grupo mediante la creación de una historia colectiva.	La actividad inició con una frase inicial escrita en el pizarrón. A partir de ella, los niños fueron agregando una oración por turno, primero de manera oral y luego por escrito. La historia fue construida por todo el grupo, fomentando el uso adecuado del lenguaje, la cohesión textual y la creatividad. Al finalizar, cada quien ilustró una parte de la historia.	
	Conciencia fonológica	Desarrollar la capacidad para segmentar palabras en sílabas y contar su cantidad de manera lúdica y corporal.	Se colocaron tarjetas con imágenes de objetos conocidos en distintas partes del salón (en el piso o la pared). Al sonar una indicación, los niños se desplazaban (corriendo, caminando o saltando) hasta una tarjeta específica. Una vez ahí, decían el nombre del objeto en voz alta y daban un salto por cada sílaba que identificaban. Esto reforzó la segmentación silábica a través del movimiento.	
	Escritura	Fomentar la escritura de historias breves mediante elementos aleatorios que estimulan la creatividad y la planificación narrativa.	Se introdujo un dado con categorías del 1 al 6, donde cada número representaba un elemento de la historia: personaje, lugar, objeto, problema, solución y uno libre. Cada niño lanzó el dado seis veces para obtener los elementos de su historia. Después, escribieron un texto breve de entre 4 y 6 oraciones e hicieron una ilustración. La actividad incentivó la estructuración de ideas, el uso de conectores y el desarrollo narrativo.	

*Nota: Elaboración propia.*

### **Descripción específica de cada grupo**

El subproyecto “Leyendo y Construyéndonos” está dividido por tres grupos de trabajo conformado por niñas y niños de entre los 7 y los 11 años de edad. El grupo 1 está compuesto por 12 niños (dos niñas y diez niños) que cursan entre tercero y sexto año de primaria; el grupo 2 lo integran 7 alumnos (cinco niños y dos niñas), quienes atraviesan segundo, tercer y cuarto grado; por su parte, el grupo tres, se constituye por cuatro niños entre los 8 y 11 años, en diferentes niveles de habilidad lectora.

En cada descripción, se muestran los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas (DALE y BANETA), aunado a un análisis de habilidades de lectoescritura y procesamiento fonológico. De manera general, todos los grupos, se encuentran situados en el Nivel 3, con retos comunes en comprensión lectora, estructuración de ideas y segmentación de palabras.

#### **Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos**

Está conformado por 12 niños entre los 8 y 11 años, que cursan de tercero a sexto de primaria. En los resultados de la prueba BANETA, mostraron buen desempeño en lectura de palabras recurrentes, pero una menor precisión y fluidez con palabras poco frecuentes. Así mismo, presentan dificultades relevantes en comprensión, narración escrita y construcción de enunciados. Por otro lado, varios niños enfrentan condiciones como el TDAH, hiperactividad, problemas de conducta y familiares, que influyen en su rendimiento.

El grupo se encuentra situado en el Nivel 3 de lectoescritura, con áreas de mejora en comprensión y expresión escrita.

#### **Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos - Comprensión Lectora**

Este grupo está integrado por siete niños y niñas entre los 7 y 10 años de edad. La mayoría cursan segundo grado de primaria. De acuerdo con las pruebas DALE y BANETA, tienen conocimientos básicos de lectoescritura, sin embargo, enfrentan retos en cuanto a la fluidez, comprensión y procesamiento fonológico.

La mayoría confunden letras, presentan dificultades para segmentar palabras y leen de forma silábica. En lo que respecta al área personal, los niños enfrentan situaciones como

pérdida de familiares, problemas emocionales y de conducta, así como diagnósticos de TDAH, lo cual influye tanto en su concentración como en su desempeño escolar.

### **Grupo 3 - Leyendo y Construyéndonos - Comprensión Lectora**

Este grupo está integrado por cuatro niños entre los 8 y 11 años, con diferentes niveles de habilidad lectora. La mayoría tiene diagnóstico de TDAH, demandando estrategias multisensoriales y dinámicas para un óptimo aprendizaje. En lo que respecta a las pruebas DALE y BANETA, se reflejan dificultades en lectura fluida, procesamiento fonológico y ortográfico, con desempeño entre los niveles 2 y 3. Igualmente, algunos niños enfrentan problemas emocionales, dificultad para socializar y ausencia de figuras parentales, lo cual afecta su proceso de aprendizaje y participación.

### **Desarrollo de la propuesta de mejora - Huejotitán:**

Para la intervención en Huejotitán, se diseñan planeaciones semanales que estructuran el trabajo en cada sesión. Estas son discutidas cada lunes entre los participantes del subproyecto del PAP y posteriormente revisadas por la maestra PAP, quien brinda retroalimentación y ajustes para optimizar las estrategias. En el caso de Huejotitán, las sesiones se llevan a cabo una vez por semana, los jueves de 3:30 p.m. a 5:00 p.m., con una duración de 1 hora y 30 minutos.

Las planeaciones están estructuradas en torno a tres aspectos fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura:

- Conciencia fonológica: capacidad de identificar, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje oral.
- Escritura: proceso mediante el cual los niños comienzan a representar gráficamente sus ideas y conocimientos.
- Lenguaje y lectura: comprende tanto la comprensión como la producción oral y escrita. La lectura no solo implica la decodificación de palabras, sino la construcción de significado a partir del texto. (Beatriz Diuk, 2020)

### Formato de las planeaciones

Para organizar el trabajo en los talleres de Huejotitán, se diseñó una planeación semanal con las actividades de cada sesión, las cuales se realizaron los jueves de 3:30 p. m. a 5:00p. m., con una duración de hora y media. Estas planeaciones siguieron el mismo formato que en los demás escenarios y estuvieron centradas en la promoción del trabajo en equipo, la colaboración, la convivencia pacífica y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.


Sin embargo, debido a las características del espacio, se priorizaron actividades más lúdicas que favorecieran la participación activa y la construcción de conocimientos a través de experiencias significativas.




Para evaluar y evidenciar las intervenciones realizadas en Huejotitán, se han recopilado fotografías y registros de las sesiones implementadas. Estas evidencias permiten analizar el desarrollo de las actividades, así como identificar áreas de oportunidad para mejorar la metodología de enseñanza.


Las actividades diseñadas se han estructurado en torno a tres aspectos clave de la lectoescritura mencionados anteriormente: conciencia fonológica, escritura y lectura y lenguaje. A continuación, se presenta una síntesis de algunas de las actividades realizadas en cada uno de estos aspectos (Las planeaciones completas pueden consultarse en el Anexo 7 y Anexo 8):



**Tabla 3.**

*Actividades de manejo de emociones, comprensión lectora, conciencia fonológica y de lenguaje organizadas por cada grupo en Huejotitán.*

Nivel	Habilidad trabajada	Actividad	Objetivo	Descripción	Evidencia
Nivel 3 bajo	Conciencia fonológica	Futbol de sílabas trabadas	Reforzar la conciencia fonológica a través de un juego.	Primero se explicará la dinámica del juego: por turnos cada quien pateará el balón, intentando darle a algún aro o cono ubicado en la portería. Los aros/conos tendrán un sonido por ejemplo: <i>pla, to, tra</i> . Según el aro o cono que toquen, deberán decir una palabra que contenga ese sonido (ejemplo:	

				<p>"plato", "planeta").</p> <p>Si lo hace bien, sigue jugando y va el siguiente, en caso de que no logre decir alguna, otro niño o la mediadora pueden ayudarlo.</p> <p>Al final quien tire más conos, y haya logrado decir más gana.</p>	
Nivel 3 bajo	Lectura y lenguaje	Acomoda las oraciones	Ejercitar la lectura y el ordenamiento de palabras para formar oraciones con sentido lógico.	<p>Se les explicará a los niños que este es el segundo juego, en el cual cada jugador tendrá 1 minuto y medio para acomodar de forma lógica las tarjetas con palabras y formar una oración coherente.</p> <p>Los niños se dividirán en los mismos dos equipos, pero esta vez recibirán oraciones diferentes para evitar que un equipo copie al otro. Cada equipo trabajará en su oración de manera simultánea, teniendo el minuto y medio completo para organizar las palabras. Lo importante no es la velocidad, sino la coherencia y lógica de la oración al final del tiempo asignado.</p> <p>Se definirán cuántas rondas serán necesarias dependiendo del avance y la comprensión del grupo.</p> <p>Al igual que en el juego anterior, al finalizar la actividad, se revisarán ambas oraciones en conjunto y se corregirán de ser necesario, promoviendo la reflexión sobre la estructura de las oraciones y fomentando el aprendizaje en equipo.</p>	 
Nivel 3 Bajo	Escritura	Ping Pong de Sílabas	Ejercitar la escritura y la identificación de sílabas para ubicarlas dentro de palabras de forma adecuada.	<p>Se les explicará a los niños que los siguientes tres juegos se realizarán en equipos previamente organizados por la mediadora. Cada juego sumará puntos para definir al final cuál es el equipo ganador según los puntos acumulados.</p> <p>En este primer juego, se colocarán varios vasos con diferentes sílabas escritas en la parte exterior (ejemplo: <i>pla, tra, gro, bru, flo, ca, fa</i>). Cada integrante del equipo tendrá su turno individual para lanzar una pelota hacia los vasos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si la pelota cae en un vaso, el jugador debe correr a escribir</li> </ul>	

				<p>una palabra que contenga la sílaba del vaso en su hoja.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez que haya escrito la palabra de forma correcta, podrá regresar para hacer otro lanzamiento y repetir el proceso.</li> <li>• Si no le atina a ningún vaso, deberá intentarlo nuevamente hasta lograrlo.</li> </ul> <p>Cada jugador tiene 2 minutos en su turno para escribir la mayor cantidad de palabras posibles siguiendo esta dinámica. Una vez que termine el tiempo, continuará el siguiente integrante del equipo con su propio turno.</p> <p>El juego consta de 2 rondas, asegurando que todos los integrantes del equipo participen. Al finalizar la actividad, se revisan en conjunto y, con la ayuda de un pizarrón, se corregirán colectivamente para reforzar la ortografía y la escritura. Se contarán todas las palabras correctas de cada equipo, para determinar quién gana.</p>	
Nivel 3 Avanzados	Lectura de comprensión	Lectura libro	Recuperar la idea principal, los hechos y detalles del cuento <i>¿me quieres mamá?</i> , así como relacionar la lectura con el tema de la sesión.	<p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién me lee el título?</li> <li>• ¿Qué ven en la imagen?</li> <li>• ¿Cuál es el título?</li> <li>• ¿Qué creen que vaya a pasar?</li> </ul> <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ustedes hacen muchas preguntas?</li> <li>• ¿Qué preguntas les hacen a sus papás, abuelos, tíos?</li> <li>• ¿Por qué creen que la niña le hace tantas preguntas a su mamá?</li> </ul> <p>Al terminar la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sucedió?</li> <li>• ¿Por qué creen que la niña le haga tantas preguntas a su mamá?</li> <li>• ¿Ustedes para qué hacen preguntas?</li> <li>• ¿Qué obtienen de hacer preguntas?</li> </ul>	

Nivel 3 Avanzados	Lenguaje	Hedbanz (Lenguaje)	Practicar el razonamiento deductivo, la formulación de preguntas, el pensamiento abstracto y las habilidades verbales y de comunicación por medio del juego.	<p>Primero se dará una breve introducción de qué son las preguntas y para qué sirven, haciendo una lluvia de ideas en el pizarrón.</p> <p>Se dividirá el salón en equipos estratégicamente, con la intención de que queden de diferentes edades los equipos.</p> <p>Se dará la instrucción del juego, dejando en claro que la intención es que generen preguntas que les permitan adivinar aquello que les tocó.</p>	
Nivel 3 Avanzados	Escritura	Presentación de sus mapas de Huejo y Creación de preguntas	<p>Espacio de presentación para que los niños presenten su mapa de Huejo de la clase pasada, con la intención de que reconozcan los elementos importantes, y comparen su mapa con el del otro equipo.</p>	<p>Abrir un espacio para que los niños presenten su mapa de Huejo de la clase pasada.</p> <p>Se les dará la siguiente hoja, para que después de presentar, anoten todas las preguntas que se les ocurran para conocer datos importantes de Huejo.</p> <p>La hoja tendrá elementos claves para que los niños logren categorizar las preguntas.</p> <p>Al final, se abrirá un espacio para que compartan sus preguntas en pequeños equipos y en plenaria.</p>	

*Nota: Elaboración propia*

Los grupos con los que se trabajaron en esta sesión fueron:

### **Grupo 1. Nivel 3 Bajo**

El grupo está conformado por 5 niños y 1 niña de entre 9 y 12 años de edad, quienes cursan de 4° a 6° grado de primaria. Según los resultados obtenidos en la prueba Baneta, de

los 6 niños y niñas evaluados: Cuatro se encuentran en el Nivel 3 y dos se ubican en el Nivel 2 .

El nivel 2 los sitúa en que son capaces de escribir de manera independiente palabras cortas de dos sílabas con estructura consonante + vocal, pero presentan dificultades al escribir palabras con sílabas más complejas (consonante + vocal + consonante). Mientras que en el nivel 3 se encuentran aquellos niños que pueden escribir en forma completa las palabras con sílabas de estructura con estructura consonante + vocal + consonante pero que encuentran dificultades en las palabras con grupos consonánticos (consonante + consonante).

Dentro de este grupo, solamente un niño forma parte de la asociación Ormsby, esto quiere decir que viene de un contexto familiar complicado, tanto por situaciones económicas como socioemocionales. Por otro lado, en cuanto los otros 5 niños y niñas, se desconoce su contexto familiar y no existe ninguna evidencia de trastornos diagnosticados.

### **Grupo 2. Nivel 3 Avanzados**

El grupo tres está conformado por 6 niñas y 5 niños de entre 6 a 12 años, quienes cursan de 1° a 6° de primaria. Según los resultados obtenidos en la prueba Baneta, de todos los niños evaluados se encuentran en el Nivel 3.

El nivel 3 en el que se encuentran los niños significa que pueden escribir en forma completa las palabras con sílabas de estructura con estructura consonante + vocal + consonante pero que encuentran dificultades en las palabras con grupos consonánticos (consonante + consonante). En su mayoría, los niños de este grupo fueron capaces de realizar la prueba de manera efectiva, sin embargo, se llegó a la conclusión de que tienen áreas de oportunidad en la lectura de comprensión, pues, ninguno fue capaz de contestar de manera correcta dicha sección de la prueba.

Dentro de este grupo, cinco niños forman parte de la asociación Ormsby, esto quiere decir que viene de un contexto familiar complicado, tanto por situaciones económicas como socioemocionales. Por otro lado, en cuanto los otros 5 niños y niñas, se desconoce su contexto familiar y no existe ninguna evidencia de trastornos diagnosticados.

## 1.6. Valoración de productos, resultados e impactos

La experiencia en el PAP representó una oportunidad significativa para enfrentar de manera directa problemáticas previamente identificadas en la comunidad de Centro Polanco y en Huejotitán. A lo largo del proyecto, se lograron avances importantes en los diferentes grupos, estos resultados reflejan un impacto positivo tanto en los niños y niñas, como en sus familias e instituciones involucradas así como en el proceso formativo de los estudiantes.

A lo largo del proyecto, se diseñaron y pusieron en práctica actividades que permitieron observar avances tangibles en los niños participantes, especialmente en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la lectoescritura, así como también en aspectos sociales y afectivos.

El avance en los niños fue evidenciado por progresos notables en el reconocimiento de letras, sonidos, formación de palabras y oraciones, las estrategias utilizadas antes mencionadas como juegos, conciencia fonológica, comprensión lectora, lenguaje y escritura, favorecieron la adquisición de conocimientos que fueron posteriormente empleados tanto en la escuela como en casa. Estos avances fueron confirmados tanto en la evaluación final como en los comentarios de madres y tutores, quienes compartieron que sus hijos lograron mostrar un mayor interés y seguridad al momento de leer o escribir.

En el ámbito afectivo y social, se pudieron observar varias transformaciones relevantes, al inicio de este semestre pudimos ver como algunos de estos niños se mostraban un poco tímidos, con resistencia al trabajo o dificultades para trabajar en conjunto e integrarse a su grupo. Conforme fueron avanzando las sesiones comenzaron a integrarse mejor, a expresar sus ideas con mayor claridad y a establecer vínculos positivos con sus compañeros y mediadoras. Las actividades lúdicas, los espacios seguros y el acompañamiento constante contribuyeron a fortalecer la seguridad emocional y la expresión.

Dada la continuación del proyecto, mamás y tutores sugirieron incorporar espacios específicos sobre educación emocional, habilidades socioemocionales, incluyendo regulación emocional, el trabajo con habilidades sociales y estrategias para el manejo del comportamiento. Estas recomendaciones apuntan a que la intervención no solo continúe

siendo efectiva, sino que también se vuelva más integral y sostenible a largo plazo, al involucrar tanto a los niños como a sus redes de apoyo en casa.

En conjunto, este proyecto confirma que el trabajo interdisciplinario, centrado en el respeto, la escucha y la intervención situada, puede generar transformaciones significativas tanto en los procesos de aprendizaje como en las relaciones sociales y afectivas de los niños y niñas que participan.

### **Leyendo y Construyéndonos - Comprensión Lectora**

En cuanto al grupo de “Leyendo y Construyéndonos - Comprensión lectora”, la valoración de esta experiencia dentro del PAP permite reconocer los avances que se lograron tanto a nivel individual como colectivo. A lo largo del proyecto, se generaron espacios donde los niños pudieron desarrollar habilidades lectoras y de escritura en un ambiente de acompañamiento emocional y expresión creativa. La combinación de estrategias artísticas, lúdicas y pedagógicas ayudó a responder a la problemática inicial relacionada con las dificultades en lectoescritura, particularmente en niños que requerían un apoyo más personalizado. Además, el cierre del ciclo nos permitió recoger impresiones por parte de las familias, quienes compartieron observaciones valiosas sobre los cambios notados en sus hijos, lo que ofrece una perspectiva más completa sobre los resultados alcanzados e impactos generados.

Durante el cierre del proyecto hicimos unas preguntas a los cuidadores, y estas respuestas de su parte reflejan con claridad el impacto positivo que tuvo el trabajo en este proyecto en las familias participantes. Escuchar frases como “mi hijo regresaba muy contento, contrario a como regresaba de la primaria” o “mi niño llegaba muy entusiasta a hacer las tareas” confirma que los espacios generados en el Centro Polanco ofrecieron no solo un acompañamiento académico, sino también emocional y motivacional, que mejoró la actitud de los niños hacia el aprendizaje. En particular, destaca la reflexión de una madre que preguntaba qué hacíamos para manejar el TDAH de su hijo “porque funcionaba”, lo cual evidencia que el enfoque personalizado, respetuoso y lúdico que propusimos ayudó significativamente a los niños con necesidades específicas.

Aunque algunos cuidadores expresaron no tener claridad total sobre cómo explicar lo que hacemos en el Centro diciendo cosas como —“yo la verdad nunca he sabido cómo explicar qué hacen exactamente con los niños aquí pero yo veo los cambios”—, esto en sí mismo habla de que los resultados son tangibles y perceptibles, más allá de una descripción técnica del trabajo. Para los niños, el espacio también fue significativo: “mi niño responde que en Centro Polanco él viene a jugar”, lo que reafirma que la experiencia fue vivida con alegría, y que el aprendizaje se dio en un ambiente de juego y libertad.

A pesar de las responsabilidades laborales y los retos de movilidad que enfrentan algunas familias, su compromiso con el proyecto fue constante: “yo como la tía tengo que ir a trabajar pero aun así la traigo por los avances” y “mi niño me dice que quiere venir hasta el mateclub”. Esto muestra que las familias valoran profundamente el acompañamiento que se les brinda y están dispuestas a hacer esfuerzos para sostener la continuidad de su participación. Además, hubo interés genuino por mantener el vínculo con el Centro, con propuestas como “que haya talleres para adolescentes, porque mi niño ya está por entrar a la secundaria y no quiero dejar de traerlo”.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos concluir que el impacto del proyecto se ve reflejado en la confianza que las familias han depositado en el Centro Polanco, en los cambios positivos que observan en sus hijas e hijos, y en el deseo de continuar participando en actividades similares. Estos resultados nos invitan a pensar en la necesidad de dar continuidad al trabajo, fortalecer los canales de comunicación con las familias para que comprendan más a fondo las metodologías empleadas, y ampliar la oferta de actividades para acompañar a niñas, niños y adolescentes en sus distintas etapas de desarrollo.

### **Leyendo y Construyéndonos**

Respecto al grupo “Leyendo y Construyéndonos”, como proyecto final se decidió elaborar un reportaje (imagen 1.1), producido completamente por los niños y niñas. Desde la sesión 7 se introdujo el concepto de las entrevistas con una actividad llamada “rueda de entrevistas”, esclareciendo dudas para posteriormente presentar al grupo el proyecto.

A través de ocho clases se trabajaron los aspectos que conformarían el reportaje. Los niños seleccionaron el tema “*¿Qué pasa después de la muerte?*” por consenso general, así

como las cinco preguntas que querían abordar: ¿qué pasa después de morir?, ¿a dónde vamos después de morir?, ¿cómo saben las personas que murieron?, ¿es el mismo Dios para todos? y ¿qué otros rituales hay para despedir a los muertos?

Consecuentemente, se designaron tres áreas de trabajo para el desarrollo de los aspectos básicos del reportaje: equipo de guión, encargados de escribir los diálogos; producción, encargados de definir las escenas; y diseño, equipo encargado de realizar los gráficos (dibujos) que aparecerían en el corte final del vídeo.



*Imagen 2. Reportaje “¿Qué pasa después de la muerte?”*

Durante el proceso de elaboración del reportaje, los niños y niñas fortalecieron sus habilidades de escritura, lenguaje, creatividad y trabajo en equipo, todo en un ambiente seguro y respetuoso donde podían expresar sus emociones, ideas y pensamientos sin temor. Así mismo, en la etapa de planeación, el grupo ejercitó sus habilidades de diálogo y de manejo de las emociones, pues si bien al comienzo surgieron algunas dificultades para establecer acuerdos generales, se logró llegar a un consenso en donde todos estuvieran de acuerdo mediante la resolución de conflictos a través del diálogo y de la intervención con “círculos de paz”. Por otro lado, esta actividad les permitió a los niños explorar su

autonomía, ya que ellos mismos se encargaron de tomar las decisiones creativas y, en un momento posterior, de hablar con toda libertad acerca de sus propias creencias sobre el tema elegido.

La experiencia de los niños y niñas sobre el taller en general y acerca de esta misma actividad, fue sumamente positiva. La producción del reportaje fue ampliamente disfrutada por el grupo, pues hicieron un especial énfasis en el gozo que esta les provocó, apoyando al fortalecimiento de habilidades como la escritura, el dibujo y la convivencia con sus compañeros. Igualmente, los tutores identificaron un avance significativo en la actitud de los niños y niñas como mayor seguridad, participación y autonomía. Sobre esto, uno de los padres expresó acerca de los cambios que notó en su hijo:

“El mío es más participativo, pues más abierto ya con los niños. Más convivencia, más todo, siempre ha sido muy pues muy callado, muy reservado, pero ya ahorita ya está bien”.

Por su parte, una de las madres comentó al respecto de su hijo:

“También le ayudó mucho, porque la maestra dice que era muy callado, muy tímido. Y ahorita me dice que participa más en clases”.

Al comentario se sumó otra de las madres presentes, quién señaló los cambios en su hijo:

“También en la escuela la maestra me dijo que vio muchos cambios en Dorian. Me di cuenta que también él era -ya no es- muy apegado a mí y de hecho cuando lo traje me decía de que “no te vayas, mamá, aquí espérame, quédate aquí afuera”, y ya los últimos días pues ya corría y se metía”.

De manera general, tanto los niños y niñas como sus tutores, reconocieron la importancia de herramientas socioemocionales utilizadas a lo largo del taller, las cuales ayudaron a los niños y niñas a identificar, nombrar y gestionar sus emociones de forma saludable y respetuosa hacia los demás, a la par que trabajaban con los diferentes usos sociales de la lectoescritura y el lenguaje.

### **Aspectos a contemplar en el futuro en Centro Polanco:**

Respecto a este tema surgieron nuevas inquietudes y necesidades que consideramos importantes para la siguiente etapa de trabajo en PAP, algunas madres de familia y tutores expresaron su interés en que, además del trabajo académico, se incluyan temas relacionados con el manejo de sus emociones. muchas mencionaron que notan en sus hijos dificultad para manejar frustración, cambios de ánimo fuertes o actitudes impulsivas.

Por ello consideramos en futuras intervenciones, diseñar espacios donde se trabajen habilidades socioemocionales como empatía, autorregulación, autoestima y resolución de conflictos, sin dejar de lado lo académico. Esto no solo beneficia el aprendizaje de los niños, sino también su desarrollo personal y sus relaciones, ya sea dentro o fuera del aula.

Aunado a la inquietud que presentan los padres, vemos oportuno que se creen espacios donde ellos también puedan aprender herramientas que les apoyen a acompañar a sus hijos de mejor manera, tanto en la parte emocional como académica. Proponemos la realización de talleres en los cuales puedan involucrarse de forma activa, afectiva y efectiva en el aprendizaje de sus hijos. Estos espacios permitirán que conozcan la metodología que usamos en el proyecto, en el cual buscamos que el aprendizaje sea significativo.

### **Valoración de Resultados en Huejotitán**

En el presente apartado se da cuenta de los resultados obtenidos en la intervención del PAP en Huejotitán. Desde el diagnóstico inicial, se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades de escritura, lectura comprensiva, expresión oral, sentido de pertenencia y convivencia para la paz , así como de generar espacios significativos para la participación infantil. Por lo que la estrategia de intervención, se enfocó en realizar distintas actividades lúdicas que abonaran a las habilidades de lectoescritura, con el fin de poco a poco descontextualizarlas y aplicarlas en un producto que les generará a los NN motivación.

En cuanto a los talleres realizados en la Hacienda Ormsby, los resultados se reflejan a través del producto final documental : “Huejo a través de nuestros ojos”. El cual fue producido, grabado y escrito por los niños y niñas pertenecientes a los talleres. Dicho producto mostró un avance significativo por parte de los NN de los distintos niveles (los cuales son, Nivel 1 y 2, Lectura y escritura baja y Lectura y escritura Avanzados) , en dos

aspectos principales: Habilidades de lecto escritura y la convivencia para la paz . A continuación se muestran los hallazgos más relevantes de ambos.

Habilidades de lectoescritura:

- Los NN fueron capaces de escribir por sí mismos diversos textos, palabras y dibujos (según su nivel) que fueron relevantes en la creación del documental.
- Los NN mostraron mejoras en la fluidez lectora al leer sus textos. Los NN lograron expresar sus ideas de manera fluida y coherente.
- Los NN fueron capaces de descontextualizar sus aprendizajes internalizados a lo largo de las sesiones.
- Los padres de familia y algunos docentes expresaron ver un cambio significativo en las habilidades de lectoescritura de los NN.

Convivencia para la paz:

- Los NN fueron capaces de reconocer que la manera en que se relacionaban, no era la correcta, pues inicialmente se relacionaban mediante golpes, gritos y groserías. Sin embargo, a lo largo de las sesiones, gracias a los acuerdos de convivencia que ellos mismos propusieron, comenzaron a modificar estas conductas. Al final del proceso, se llegó a notar, que la agresividad física había disminuido dentro de los talleres, pues uno de los acuerdos era respetar el cuerpo de sus compañeros.
- Los NN lograron trabajar en equipo para poder realizar el documental, todos se escucharon, aportaron y respetaron los roles para llevarlo a cabo.
- Al finalizar los talleres los NN respetaron y escucharon de manera activa a sus compañeros y sus aportaciones del documental.
- Los NN fueron capaces de expresar sus inconformidades, alzando su voz cuando los acuerdos de convivencia no se estaban cumpliendo correctamente, esto fue fundamental para mejorar la convivencia dentro del mismo espacio.
- Los NN reconocieron a su pueblo como un lugar en donde pueden aprender.
- Los padres de familia expresaron su agradecimiento ante el PAP, y ante la hacienda por haber abierto sus puertas hacia el pueblo.
- Se reconoce que hubo un cambio significativo en cuanto al sentido de pertenencia

por parte de los NN hacía Huejotitán, sin importar si pertenecían a la Hacienda o no. Independientemente de si formaban parte de la Hacienda o no. A lo largo de los talleres, los niños y niñas lograron construir un vínculo más fuerte entre ellos, superando las divisiones sociales que inicialmente existían entre quienes vivían en la Hacienda y quienes no. Este fortalecimiento del sentido de pertenencia se manifestó en la creación de un lazo afectivo que integró ambos espacios, haciendo que todos se sintieran incluidos y valorados, en lugar de excluidos.

### **Aspectos a contemplar en el futuro en Huejotitán:**

Al finalizar el proyecto, si bien reflexionamos sobre los logros obtenidos, también identificamos algunas áreas de mejora. En primer lugar, para futuros proyectos similares al nuestro, recomendamos implementar un control de asistencia más riguroso, en el que, tras dos faltas, el lugar pueda ser asignado a otro participante. Asimismo, podría considerarse la posibilidad de que algunas sesiones no estén necesariamente divididas por niveles, ya que promover la colaboración entre pares de NN de distintos niveles en ciertas actividades podría enriquecer el proceso. Finalmente, tanto para esta comunidad como para proyectos futuros, consideramos fundamental incluir a las madres de familia en la comprensión y enseñanza de la lectoescritura. Esto no solo podría contribuir a atender el posible rezago en adultos, sino también fortalecer el acompañamiento que los niños y niñas reciben fuera del espacio educativo. Por último, consideramos relevante, abrir espacios para capacitar a los profesores, con el método que se usó durante las sesiones, para que puedan tener nuevos métodos de enseñanza en lectoescritura y desde los espacios escolares atender el rezago educativo en este ámbito.

## 1.7. Bibliografía y otros recursos

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). *What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Ángel, N. (2024). *Desnutrición crece al doble en tres años*. NTR Guadalajara. [https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id\\_nota=210144#:~:text=El%20registro%20federal%20precisa%20que,total%20de%207%20mil%20997](https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=210144#:~:text=El%20registro%20federal%20precisa%20que,total%20de%207%20mil%20997).
- Ángel, N. (2023). *Jalisco se supera en violencia familiar*. NTR Guadalajara. [https://ntrguadalajara.com/post.php?id\\_nota=206895&utm](https://ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=206895&utm)
- Bank, S. P., & Kahn, M. D. (1982). *El vínculo entre hermanos*. Nueva York: Basic Books.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP / Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida: Volumen 1. El apego*. Nueva York: Basic Books.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). *Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa*. *Revista Educación*, 42(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Bubrick, J., & Howard, J. (2023). *No todos los problemas de atención son TDAH*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/no-todos-los-problemas-de-atencion-son-tdah/>
- Cajusol Santisteban, C., & Fernández-Otoya, F. A. (2021). *Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños*. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 9(2), 53-63. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.583>
- Carhuas Flores, G. L., Cáceres Zevallos, V. M., & Salvatierra Melgar, Ángel. (2023). *Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes*.

*Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1319–1334. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>

- Cruz, E. (2017). Polanco, cercado por la violencia. NTR Guadalajara. [https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id\\_nota=108205](https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=108205)
- Diuk, B. (2023). Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial. Siglo XXI Editores. ISBN: 978-987-801-263-6.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
- García, A., & Uribe Zaráin, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. Ciudad de México: El Colegio de México A.C.
- Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement*. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. (citada en Allen et al., 2018)
- Hidalgo-Rasmussen, Carlos, & Hidalgo-San Martín, Alfredo. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 767-779. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13215021214>
- Huanca, A. L. (2023, 28 abril). Problemas de atención y concentración ¿Cómo identificarlo? Canal Educación y Sociedad. <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/problemas-atencion-concentracion/#:~:text=Consecuencias%20de%20los%20problemas%20de%20atenci%C3%B3n%20y%20concentraci%C3%B3n%3A&text=Bajo%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%3A%20La%20falta,a%20un%20bajo%20rendimiento%20acad%C3%A9mico.>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2023, diciembre 5). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en matemáticas.*

<https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>

- Kuttner, P. (2020). *A crisis of student belonging*. The Aspen Institute. <https://www.aspeninstitute.org/publications/a-crisis-of-student-belonging/>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Castellino, D. R., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 292–301. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.292>
- Mojonero, M. (2019). El abordaje de la tolerancia a la frustración en educación primaria: una propuesta de intervención - Universidad de Zaragoza Repository [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/87989#>
- Navarrete-Cazales, Z., & Ocaña-Pérez, L. (2022). Rezago educativo en la educación básica de México 1990–2020: Un análisis comparativo en la temporalidad de tres declaraciones mundiales de la UNESCO. *Foro de Educación*, 20(2), 295–318. <https://doi.org/10.14516/fde.859>
- Oropeza-Bahena, G., López-Sánchez, J. D., & Granados-Ramos, D. E. (2019). Hábitos de sueño, memoria y atención en niños escolares. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20, 42-49. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=85931>
- Pretty, G. M. H., Chipuer, H. M., & Bramston, P. (2003). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 321–338. <https://doi.org/10.1002/jcop.10098>
- Rodríguez-Garcés, C., Iturra-González, P., & Arévalo-González, C. (2020). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: Perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 103–126. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10284>
- Vega Rivera., Gladys Alicia. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>

- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Vicenteño, D. (2024). Violencia familiar crece 33.3 por ciento. Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/violencia-familiar-crece-333-por-ciento/1651582?utm>
- Worden, J. W. (1996). Los niños y el duelo: Cuando muere un padre o madre. Nueva York: Guilford Press.

**Prompts:**

Podrías revisar mi texto sobre el marco teórico que sustenta el porqué de mi proyecto en lecto escritura. No quiero que cambies las ideas principales ni el enfoque de redacción, pero sí me gustaría que lo mejores en términos de claridad, fluidez y cohesión para que sea más sólido y profesional.

## 1.8. Anexos generales

### Anexo 1. Entrevista inicial para cuidadores

PAP Atención a niños. Centro Polanco

Nombre de la persona que responde la entrevista: \_\_\_\_\_

Parentesco con el niño (a): \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

#### I. Datos familiares

Número de Expediente: \_\_\_\_\_

Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Referido por: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Colonia: \_\_\_\_\_

Teléfono casa: \_\_\_\_\_ Teléfono celular: \_\_\_\_\_

Otro teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: : \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Los padres están:    casados ( )    Divorciados ( ) separados ( )    unión libre ( )

¿Desde cuándo? \_\_\_\_\_

Vivienda. La casa donde viven es:

propia ( )    rentada ( )    prestada ( )    pagando ( )    construyendo ( )

Economía familiar.

1.1. ¿De quién es la responsabilidad económica? \_\_\_\_\_

1.2. ¿Cuál es el ingreso familiar? \_\_\_\_\_

Número total de hijos: \_\_\_\_\_

**Información general de los hijos:**

Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Ocupación	Edo. Civil

**Información general de las personas que viven en la casa**

Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Ocupación	Edo. Civil	Parentesco

Observaciones:

---

---

---

---

**II. Desarrollo**

**1. EMBARAZO**

1.1. Edad a la que tuvo a su hijo/a \_\_\_\_\_

1.2. ¿Recibió atención médica? \_\_\_\_\_

- 1.3. ¿Tuvo alguna enfermedad? ¿cuál? ¿cómo se atendió? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 1.4. Durante el embarazo ¿Hubo consumo de alcohol o de cualquier otro tipo de droga, por parte de usted o de su pareja? \_\_\_\_\_
- 1.5. ¿Sufrió algún tipo de accidente? ¿cómo se atendió? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 1.6. ¿Tuvo problemas emocionales? ¿cómo se atendieron? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 1.7. ¿Alguna otra cosa que considere importante añadir durante su embarazo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 2. NACIMIENTO

- 2.1. ¿Fue parto natural o cesárea? En caso de haber sido cesárea ¿por qué se le practicó? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2.2. ¿A cuántos meses nació? \_\_\_\_\_
- 2.3. Durante el parto ¿recibió atención médica? \_\_\_\_\_
- 2.4. Número aproximado de horas de parto \_\_\_\_\_
- 2.5. ¿Cuánto peso al nacer? \_\_\_\_\_
- 2.6. ¿Respiró a tiempo o hubo falta de oxígeno? ¿lo escuchó llorar? ¿le comentaron algo al respecto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2.7. ¿Algún otro evento que considere importante añadir sobre el parto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 3. PRIMEROS AÑOS

- 3.1. ¿A qué edad se?
- 3.1.1. Sentó: \_\_\_\_\_
- 3.1.2. Gateó: \_\_\_\_\_
- 3.1.3. Caminó: \_\_\_\_\_
- 3.1.4. Habló: \_\_\_\_\_
- 3.1.5. Avisó para ir al baño: \_\_\_\_\_
- 3.2. ¿Cómo describiría los hábitos alimenticios del niño?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3.3. ¿Tuvo enfermedades con temperatura elevada y/o convulsiones? Si la respuesta es positiva ¿cuántas veces? ¿cómo se le atendió?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.4. ¿Tuvo algún accidente que haya requerido de hospitalización? Describa cuál fue y cómo ocurrió

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5. ¿Fue hospitalizado en alguna ocasión? Si la respuesta es positiva, anotar la información en el cuadro de abajo.

Edad	Razón	Duración	Lugar

### III. Estado Actual

#### 1. ESTADO FÍSICO Y SALUD

1.1. ¿Cuáles son sus hábitos alimenticios?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. ¿Práctica algún deporte o actividad física? \_\_\_\_\_

1.3. ¿Cómo describiría la salud actual del niño?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.4. Enuresis diurna ¿actualmente se orina en el día? En caso de respuesta afirmativa ¿qué tan frecuente? ¿qué han hecho para solucionarlo? ¿cómo se siente el niño?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.5. Onicofagia ¿acostumbra morderse las uñas? \_\_\_\_\_

1.6. ¿acostumbra picarse la nariz? \_\_\_\_\_

1.7. ¿acostumbra chuparse el dedo? \_\_\_\_\_

#### 2. SUEÑO

2.1. ¿Cuántas horas duerme diariamente? \_\_\_\_\_

2.2. ¿A qué hora se acuesta? \_\_\_\_\_

- 2.3. ¿A qué hora se levanta? \_\_\_\_\_
- 2.4. ¿Duerme solo? \_\_\_\_\_ ¿desde qué edad? \_\_\_\_\_
- 2.5. ¿Duerme acompañado? ¿de quién? ¿por qué?

---

---

- 2.6. ¿Cómo describiría su sueño? Tranquilo, tiene pesadillas, inquieto, etc.

---

---

- 2.7. ¿Se orina en la noche? En caso de respuesta afirmativa ¿qué tan frecuente? ¿qué se ha hecho para solucionarlo? ¿cómo se siente el niño? ¿Cómo se siente la mamá?

---

---

### 3. RELACIONES

- 3.1. ¿Cómo se relaciona con su mamá? Describa

---

---

- 3.2. ¿cómo se relaciona con su papá? Describa

---

---

- 3.3. ¿cómo se relaciona con sus hermanos? Describa

---

---

- 3.4. ¿cómo se relaciona con otros niños de su edad? (amigos, compañeros, vecinos, etc.)

---

---

- 3.5. ¿Cómo expresa su afecto a los demás?

---

---

### 4. JUEGOS Y ESPARCIMIENTO

- 4.1. ¿Cuáles son los juegos que prefiere?

---

---

- 4.2. ¿En qué ocupan su tiempo libre? ¿Qué es lo que más le gusta hacer?

---

---

## 5. CONDUCTA

5.1. ¿Hay alguna conducta del niño que le preocupe o inquiete? ¿cuál? ¿por qué?

---

---

5.2. El niño ¿le tiene miedo a algo? (a la obscuridad, algún animal, personas, etc.)

---

---

5.3. Cuando el niño se está portando bien ¿usted le dice o hace algo, como felicitarlo o decirle que se está portando bien?

---

---

5.4. Cuando el niño se porta mal ¿cómo le llama la atención?

---

---

## IV. Ambiente Familiar

### 1. INTEGRACIÓN

1.1. ¿Cómo describiría el ambiente familiar?

---

---

1.2. ¿Cómo se reparten las obligaciones de la casa? ¿quién está a cargo del cuidado de los hijos?

---

---

### 2. EXTENSIÓN:

2.1. Sí en la misma vivienda habitan otras personas además del grupo familiar central ¿esto por qué es? ¿cuáles son las razones?

---

---

2.2. ¿Qué tipo de sentimientos ocasiona la presencia de otras personas?

---

---

### 3. ALCOHOLISMO Y DROGADICCIÓN

3.1. ¿Existen problemas de alcoholismo o drogadicción en algún miembro de la familia? \_\_\_\_\_

3.2. ¿Qué ha hecho la familia para afrontar esta problemática?

---

---

3.3. ¿De qué manera esta problemática ha afectado a la familia en general y al niño/a en particular?

---

---

#### 4. ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN ESCOLAR

4.1. ¿Consideran importante que el niño/a asista a la escuela? ¿por qué?

---

---

4.2. ¿Hasta qué grado o nivel le gustaría que estudiara su hijo?

---

---

### V. Historia Escolar

#### 1. KINDER

1.1. ¿Asistió al kinder? ¿Cuántos años? \_\_\_\_\_

1.2. ¿Cómo era la conducta y el aprendizaje del niño?

---

---

1.3. En la escuela ¿Las profesoras le hacían alguno comentario acerca de la conducta y/o el aprendizaje del niño?

---

---

#### 2. REPORTE ESCOLAR ACTUAL

2.1. ¿Ha repetido algún grado? ¿cuál? ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_

2.2. ¿Cuál fue el motivo?

---

---

2.3. ¿Cuál es el rendimiento actual del niño/a? (calificaciones, desempeño en general)

---

---

2.4. ¿Los profesores le hacen algún comentario acerca de la conducta y/o del aprendizaje del niño/a?

---

---

2.5. ¿Cuál diría usted que es la problemática principal que presenta su hijo/a?

---

---

2.6. ¿Cuáles cree que sean las causas de esta problemática?

---

---

2.7. ¿Cuáles son las consecuencias que ha traído consigo este problema?

---

---

2.8. ¿Cómo se ha tratado de resolver?

---

---

2.9. ¿Cómo se siente ante la problemática que presenta su hijo/a?

---

---

## VI. Expectativas

¿Qué espera de la atención que reciba el niño en el centro?

---

---

---

---

---

## VII. Comentarios y Observaciones

Describe detalladamente tu impresión general de la entrevista. Añade o destaca eventos importantes y/o las actitudes manifestadas:

---

---

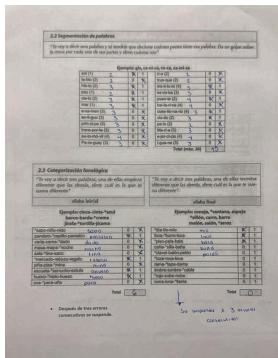
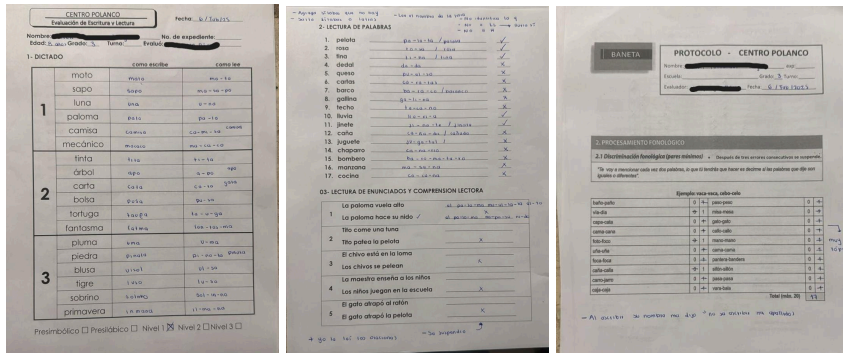
---

---

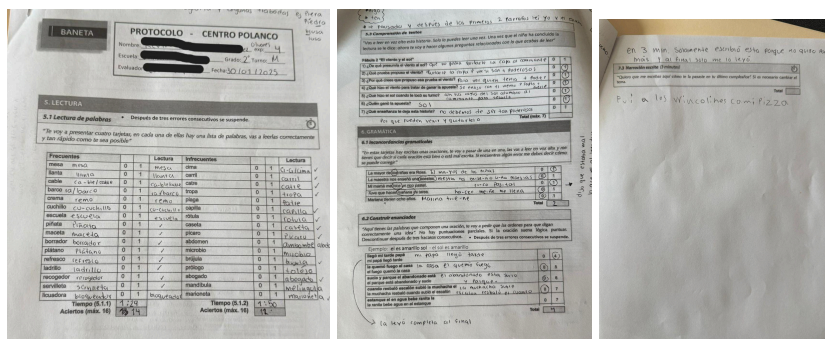
---

<b>DATOS DEL ENTREVISTADOR</b>	<b>DATOS DE LA ENTREVISTA</b>
Nombre:	Fecha de la entrevista:
Semestre:	Duración de la entrevista:
Carrera:	Proyecto: PAP atención a niños en contextos desfavorecidos
	Asesor: Lourdes Centeno Partida

**Anexo No. 2:** Ejemplo de una de las pruebas aplicadas para medir el nivel de lectoescritura.



**Anexo No. 3: Pruebas para niños lectores**



**Anexo No. 4: Ejemplo de una planeación de Centro Polanco Grupo 1 Leyendo y Construyéndonos**

Fecha: 27 de marzo 2025  
Sesión

<b>Momento</b>	<b>Nombre de la actividad y tiempo</b>	<b>Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.</b>	<b>Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual) ?</b>	<b>Materiales</b>
<b>Bienvenida</b>	Estatuas 10 min	Activar y empezar la sesión con un juego	Cada que la música para, los niños se congelan en estatuas.	Música
<b>Desarrollo de la planeación</b>	Lectura de un cuento 20 min	Promover el amor a la lectura y la comprensión lectora con un cuento.	<p>Se realizará la lectura del cuento “Los Días Raros”, el cual trata de . Durante esta lectura se les harán preguntas a los niños respecto a lo que va tratando la lectura.</p> <p>Preguntas antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién me lee el título?</li> <li>- ¿Qué pueden ver en la portada?</li> <li>- ¿De qué creen que trata la historia?</li> </ul> <p>Preguntas durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo creen que se vea un día raro?</li> <li>- ¿Qué creen que esté pasando?</li> <li>- ¿Por qué todo se ve igual pero diferente?</li> <li>- ¿Creen que el tiempo lo persigue o porque corre el tiempo?</li> <li>- ¿Les ha pasado que quieren salir volando?</li> <li>- ¿Qué creen que está pasando?</li> <li>- ¿Quién creen que sea ese señor?</li> <li>- ¿A ustedes les gustan los días raros?</li> </ul> <p>Preguntas después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué trató la lectura?</li> <li>- ¿Han tenido un día así?</li> <li>- ¿Que pueden hacer para que esos días raros pasen?</li> <li>- ¿Hacen algo para sentirse más tranquilos y felices en esos días?</li> </ul>	Libro “Los Días Raros”
	Caras y gestos	Que cada niño	Se les preguntará a los niños qué	Hojas

Fecha: 27 de marzo 2025  
Sesión

<b>Momento</b>	<b>Nombre de la actividad y tiempo</b>	<b>Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.</b>	<b>Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual) ?</b>	<b>Materiales</b>
	30 minutos	Identifique sus propias herramientas para sobrellevar un día difícil y sepan cómo representarlo sin palabras	hacen para sentirse mejor cuando están teniendo un día difícil. Posteriormente se les presentará la actividad de caras y gestos, donde ellos tendrán que escribir en pedazos de papel lo que hacen para sentirse mejor, para poder representar lo que escriban en la dinámica del juego.	blancas Lápices
	Avance del reportaje 20 min	Avance en la creación del reportaje	<p>Por equipos se realizarán avances de:</p> <p>El guión: los niños que trabajan en esta parte reforzarán sus habilidades de escritura.</p> <p>Los visuales/ gráficos: los niños que trabajan en esta área practicarán su creatividad, así como sus habilidades sociales.</p> <p>Al equipo de producción (cámara y presentación), se les darán recursos básicos de cómo operar.</p> <p>A cada equipo se les dará acompañamientos en los procesos creativos de producción.</p>	Hojas blancas Lápices Colores
<b>Cierre</b>	Cierre 10 min	Registrar la asistencia del día y preguntar cómo se sintieron en la sesión, al igual que se llevan de la sesión.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Colorear y pegar su animalito de asistencia</li> <li>2.Medir cómo se sintieron con la mano</li> <li>3.Una palabra que describa cómo te vas</li> </ol>	Animalitos Colores Pegamento

**Anexo No. 5:** Ejemplo de una planeación de Centro Polanco Grupo 2 de Leyendo y construyéndonos - Comprensión lectora.

Número de sesión y fecha: Núm 5. - 20 de Febrero del 2025				
Momento	Act. y tiempo	Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.	Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual) ?	Materiales
Bienvenida	11:30 -11:45 (15min) -Simón dice -Cómo me siento. -Preguntas sobre el tema del día.	-Tomar asistencia -Empezar la sesión sacando nuestra energía, para estar más atentos a las actividades. -Saber cómo se sienten los niños al comenzar la sesión. -Introducir al tema del cual hablaremos en la actividad principal	Antes de que lleguen los niños anotar en el pintarrón la orden del día.  Vamos a acomodar el salón de tal forma que los niños tengan un espacio para sacar energía, y con las siguientes instrucciones vamos a empezar.  Niños, hoy la sesión la vamos a empezar jugando “Simón dice”. ¿Lo conocen? (Si no lo conocen todos, lo vamos a explicar diciendo: este juego consiste en que uno de sus maestros va a ser Simón, y	-Pelota -Computadora con videos de just dance -Stickers de emociones

			<p>debemos de hacer todo lo que Simón nos diga; pero no lo que Simón no dice). Bueno, empezemos!!!</p> <p>-Simón dice: me toco la cabeza  -Simón dice: me toco los pies  -Simón dice brinco en mi lugar  -Dejen de brincar...no lo dijo Simón  -Simón dice: dejo de brincar y levanto mis brazos  -Simón dice: manos a la cintura  -Simón dice: doy tres vueltas  -Simón dice: me paro en mi pie derecho  -Brincamos en ese pie...no lo dijo Simón  -Simón dice: ¡Se acabó el juego!</p> <p>Empezar con la actividad  -¿Cómo me siento hoy? y compartir el porqué me siento así.  -Pasar la pelota y contestar las siguientes preguntas:  1.¿Alguna vez han sentido miedo?  2.¿Cuándo?  3.¿Cómo se siente el miedo en nuestro cuerpo? (Ejemplo: ¿les late más rápido el corazón?, ¿se les ponen los pelos de punta?)?</p>	
Lectura mediada	11:45 - 12:20 (35 min) -Leer el libro “¿Te da miedo la oscuridad?” por Jonathan Farr, y realizar una actividad	Ayudar a los niños a identificar sus miedos, a partir de la lectura y de manera escrita, promoviendo la regulación emocional.	<p>Vamos a hacer una lectura participativa del libro “¿Te da miedo la oscuridad?”, y a partir de vamos a hacer unas preguntas:  -¿Les gusta la oscuridad o les da miedo? ¿Por qué?  -¿Cómo creen que se sintieron los personajes al ver que causaba su miedo?  -¿Qué nos da miedo?</p> <p>Luego, les vamos a dar unas hojas, y vamos a escribir en una hoja 3 cosas que nos dan miedo, y vamos a crear a un personaje que los represente (¿cómo es?, ¿de qué color?, ¿cómo se llama?, ¿de qué tamaño es?). Luego de eso, vamos a compartir a nuestro</p>	-Libro “¿Te da miedo la oscuridad?” -Hojas -Lápices -Colores

			personaje con el grupo.	
Actividad principal.	12:20 - 12:50 (30min) -Frasco de valentía.	Elaborar estrategias para enfrentar el miedo a través de la escritura de cosas que podemos hacer cuando tenemos miedo, y frases de valentía.	<p>Vamos a retomar la lectura con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Se acuerdan de la lectura que acabamos de hacer? Bueno, a ver, quién nos puede decir...</p> <p>-¿Creen que los personajes le tenían miedo a la oscuridad?</p> <p>-¿Qué hicieron con ese miedo?</p> <p>-¿Cómo enfrentan ustedes su miedo?</p> <p>Bueno, con esas ideas compartidas, nosotros vamos a hacer un jarroncito entre todos con cosas o frases que podemos hacer o decirnos cuando sentimos miedo.</p> <p>Como pueden ver, tenemos aquí un frasco y tiritas de colores de papel. Cada quien va a tomar cuantas tiritas quiera, y va a escribir que podemos hacer para ser valientes ante nuestros miedos.</p> <p>Cuando las tengan listas, las vamos a poner en nuestro frasquito, y vamos a tener ahora todos muchas herramientas para enfrentar nuestros miedos. Y colectivamente, vamos a leer 5 de esas.</p> <p>-Ejemplos, contar hasta 5 para ir a ver que me da miedo</p> <p>-Decirme que soy valiente</p> <p>-Abrazar un peluche</p> <p>-Buscar a alguien que me cuide y de confianza</p> <p>-Respirar hondo para calmarme.</p> <p>-Decirle a mi miedo que él no me manda.</p> <p>-Imaginar algo bonito para distraerme.</p> <p>Retomaremos nuestro dibujo del personaje que representa nuestros miedos y lo usaremos para crear un cómic en el que contemos una historia de miedo, incluyendo cómo podríamos enfrentarlo con ayuda del frasco de la valentía.</p>	-Frasco transparente -Hojas de colores en tiritas -Lápices -Hojas -Colores

			<p>Primero, observaremos nuestro dibujo y recordaremos qué miedo representa. Luego, imaginaremos una historia respondiendo preguntas como: ¿dónde sucede?, ¿cómo aparece el miedo?, ¿cómo reacciona el protagonista?, ¿cómo usa su frasco de la valentía para enfrentarlo? y ¿qué pasa al final? Después, cada uno recibirá una hoja dividida en cuadros, donde ilustrará y escribirá su historia siguiendo una estructura: presentación del personaje y el miedo, aparición del miedo y la reacción del protagonista, uso del frasco de la valentía para enfrentarlo, cambio en el miedo y desenlace de la historia. Al finalizar, algunos podrán compartir su cómic con el grupo y reflexionaremos sobre cómo nos sentimos al plasmar nuestro miedo y enfrentarlo, y si creemos que podemos aplicar estas estrategias en la vida real.</p>	
Cierre	12:50 - 13:00 (10min) -Preguntas de cierre. -Cómo me siento.	Recapitular y reflexionar sobre lo visto en las actividades anteriores.	-Pasar la pelota para contestar las siguientes preguntas: 1.¿Cómo nos vamos hoy? 2.¿Creen que el miedo nos sirva de algo? 3.¿Qué cosas podemos recordar cuando volvamos a sentir miedo?	-Pelota

**Anexo No. 6:** Ejemplo de una planeación de Centro Polanco Grupo 3 de Leyendo y construyéndonos - Comprensión lectora.

Número de sesión y fecha: Sesión 14 - 25 de Marzo del 2025				
Momento	Act. y tiempo	Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.	Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual)?	Materiales
Bienvenida	11:30 -11:35 (5)	-Tomar asistencia y	Antes de que lleguen los niños	Marcador y Pizarrón

	<p>min)</p> <p>-Cómo me siento.</p> <p>-Activación física, hacer ejercicios.</p>	<p>saber cómo se sienten los niños al comenzar la sesión.</p> <p>-Introducir al tema del cual hablaremos en la actividad principal</p>	<p>anotar en el pintarrón la orden del día.</p> <p>-Presentar la orden del día</p> <p>-Explicar que jugaremos y trabajaremos</p> <p>-Preguntar cómo están el día de hoy</p> <p>-Hacer estiramientos para empezar con la sesión</p>	<p>Música</p>
<p>Comprensión lectora</p>	<p>11:35 - 12:00 (25 min)</p> <p>Libro “camino a casa”</p>	<p>Practicar la comprensión lectora por medio de preguntas que les ayuden a encontrar la idea principal y detalles sobre el cuento</p>	<p>-Haremos preguntas al terminar el libro</p> <p>-¿Por qué crees que la niña se imagina a su padre como un león?</p> <p>-¿Cómo crees que se siente la niña cuando recorre la ciudad con su padre? ¿Por qué?</p> <p>-¿Por qué el personaje principal emprende un viaje?</p> <p>-¿Qué lugares visita a lo largo de su camino?</p>	<p>Libro “camino a casa”</p>
<p>Escritura</p>	<p>12:00 - 12:20 (20 min)</p> <p>Carta a mi yo del futuro</p>	<p>Desarrollar la expresión escrita.</p>	<p>-Los felicitaremos por su avance en lo que ha sido del curso.</p> <p>-Les daremos una plática de porqué es importante reconocer nuestros logros y ver cómo podemos mejorar y cómo hemos mejorado.</p> <p>-Les pediremos que a partir de lo que platicamos cada quien se escriba una carta a futuro. Explicándoles a su yo de mayo todo lo que han hecho hasta ahora y lo que esperan de ellos mismos.</p>	<p>Papel, colores, lápices</p>
<p>lenguaje</p>	<p>12:20 - 12:40 (20 min)</p> <p>El baúl de las palabras</p>	<p>Ampliar su vocabulario y mejorar la expresión oral a través de la asociación de palabras</p>	<p>-Retomaremos la lista de palabras raras utilizadas en otras sesiones, tendremos a la mano el significado de cada una de las palabras.</p> <p>-Cada niño pasará al pizarrón a escribir y de forma individual nos dirán una frase que lleve esa palabra.</p>	<p>Lista de palabras raras</p>
<p>conciencia fonológica</p>	<p>12:40 - 12:50 (10 min)</p>	<p>Desarrollo de</p>	<p>-Se explicará a los niños que trabajaremos con <b>sílabas</b></p>	<p>-Pizarrón</p>

	carrera fonológica	conciencia fonológica y ampliación de vocabulario.	<p><b>trabadas</b>, que son aquellas en las que hay una consonante seguida de una “l” o una “r” (ejemplo: <b>bra, cla, gru, tre</b>).</p> <p>-Cada niño recibirá una sílaba trabada y deberá pensar en palabras que comiencen o contengan esa sílaba.</p> <p>-Los niños dirán en voz alta sus palabras y se escribirán en el pizarrón, organizándolas por colores según el niño que las mencionó.</p> <p>-Se registrará el avance de cada niño en el pizarrón mediante una tabla de puntos: cada palabra correcta sumará un punto.</p> <p>-Se harán preguntas de apoyo en caso de que algún niño tenga dificultades (ejemplo: "¿Puedes pensar en un animal que tenga 'bra' en su nombre?").</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>-Si a un niño se le asigna la sílaba "<b>cla</b>", podría decir palabras como "<b>clavo</b>", "<b>clase</b>", "<b>clarinete</b>".</p> <p>-Si un niño recibe "<b>gru</b>", podría decir "<b>grulla</b>", "<b>grueso</b>", "<b>grumo</b>".</p>	<p>-Plumones de diferentes colores (uno por niño)</p> <p>-Tarjetas con sílabas trabadas</p> <p>-Lista de palabras de referencia para apoyo</p>
Cierre	<p>12:50 - 13:00 (10min)</p> <p>Preguntas de cierre.</p> <p>Cómo me siento.</p>	<p>Recapitular y reflexionar sobre lo visto en las actividades anteriores.</p>	<p><b>Preguntas</b></p> <p>-¿Qué actividad les gustó más hoy?</p> <p>-¿Qué les gustaría trabajar la próxima sesión?</p> <p>-¿Cómo se sienten?</p>	

### Anexo No. 7: Ejemplo Planeación Huejotitán Nivel 3 Avanzados

Número de sesión y fecha: 27/02/25 núm. 2				
Momento	Nombre de la actividad y tiempo	Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.	Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual) ?	Materiales
Bienvenida	Recordemos juntos	Interactuar con los niños de forma breve para lograr recuperar y recordar que fue lo que vimos la sesión anterior.	Primero se recordarán y se leerán los acuerdos de convivencia, mencionando que es de suma importancia seguirlas para poder llevar a cabo las actividades. Se le preguntará: ¿Se acuerdan de lo que hicimos la clase pasada? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué hubieran cambiado?  Se les explicará brevemente qué se hará en la sesión del día.	Acuerdos de convivencia
Desarrollo de la planeación	Lectura libro 20 min	Hacer la lectura de un libro, con el objetivo de que los niños lean, logren encontrar las ideas principales, comprendan los hechos y logren relacionar la lectura con las actividades que se harán ese día.	Antes de la lectura: ¿Quién me lee el título? ¿Qué ven en la imagen? ¿Qué creen que pasará?  Durante la lectura: ¿Ustedes tienen alguna mascota aquí en Huejo como pancho? ¿Qué saben ustedes de la historia de Huejo? ¿Cuál es su actividad favorita, de hacer aquí en Huejo? ¿Qué elementos de la naturaleza son importantes aquí en Huejo? ¿Para ustedes qué es importante de su pueblo? ¿Qué problemáticas hay?  Al terminar la lectura: ¿Qué sucedió? ¿Creen que en Huejo pasan cosas similares?	Hojas en cuadros: -Similitudes -Diferencias -¿Que podemos investigar de Huejo de lo que conocí de San Luis? Plumones Lápices

			<p>¿Por qué creen que hicieron este libro? ¿Qué querían contar o qué querían que la gente supiera?</p> <p>¿Quién puede hacer un resumen de lo que leímos?</p> <p>Cuando se acabe la lectura les pediré a cada uno de los niños, que en los cuadritos de las hojas que tenemos, anoten lo siguiente:</p> <p>Similitudes con Huejo</p> <p>Diferencias con Huejo</p> <p>¿De los elementos de los que se habla de San Juan de Ocotán en el cuento, de que creen que podamos hablar pero de Huejo?</p>	
	Mapeando Huejo 20 min	Crear entre todos un mapa de Huejo, para que logren identificar elementos importantes, y conocer su visión que tiene de su pueblo.	<p>Primero se leerán lo que cada uno escribió en las actividades anteriores. Para después explicarles que tendrán que hacer un mapa de Huejo resaltando elementos importantes, historia, personas y lugares que para ellos sean significativos.</p> <p>Al final, se presentaron y se compararon los dos mapas, analizando ¿que pusimos que los demás no? ¿Qué nos faltó representar?</p>	2 cartulinas Plumones Colores
Cierre	Cierre 10 min	Recuperar la experiencia de la primera sesión	<p>Bueno, ahora sí con los acuerdos listos y con temas de interés vamos a poder trabajar las próximas sesiones en el docu o libro que decidan hacer sobre huejo,, muchas gracias por venir, estoy muy emocionada de lo que haremos juntos y cómo también quiero saber cómo se van, cada quien dirá</p> <p>¿Cómo se van, felices, tristes, cansados, etc? y ¿Qué les gustó más o que no les gustó?</p>	

**Anexo No. 8:** Ejemplo de Planeación Huejotitán Nivel 3 Bajo

Momento	Nombre de la actividad y tiempo	Objetivo: Verbo en infinitivo + el para qué.	Descripción de la actividad: ¿Qué van a hacer los niños y las mediadoras? ¿Cómo lo harán los niños y las mediadoras? y ¿con quién(en equipo o individual) ?	Materiales
Bienvenida	Encendiendo motores	Identificar y completar sílabas para formar palabras correctamente.	Se colocan tarjetas con sílabas incompletas en una caja (ejemplo: "pla_", "tro", "glo"). Cada niño saca una tarjeta y tiene que completarla con una sílaba correcta para formar una palabra real.( ejemplo: Pla-to) Se realizarán 3 rondas.	Tarjetas con sílabas
Desarrollo de la planeación	Carreras de sílabas (Conciencia fonológica)	Identificar sílabas iniciales en palabras para reforzar la conciencia fonológica a través de un juego dinámico.	Se colocan imágenes en el suelo, alineadas en dos filas (una para cada equipo).  Se forman dos equipos en fila india.  La mediadora dice en voz alta una sílaba inicial (Ejemplo: "pa").  Los primeros jugadores de cada equipo corren para buscar una imagen que contenga una palabra con esa sílaba inicial (Ejemplo: "pato").  Gana el equipo que encuentre más imágenes correctas al final del juego.	Imágenes de objetos, animales, acciones (que contengan sílabas específicas). Espacio amplio para correr.
	Palabras en la pizarra (escritura)	Generar una lluvia de palabras sobre Huejotitán para inspirar su texto.	Cada niño escribe en post-its palabras que le recuerden a Huejotitán (pueden ser costumbres, fiestas, lugares, personas o sentimientos). Van pegando sus post-its en la pizarra o en un papel grande. Entre todos, se organizan las palabras en categorías (Ejemplo: "Fiestas", "Personas", "Lugares", "Comida"). Y se dialoga sobre las palabras, usando algunas preguntas guía: <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Por qué pusimos estas palabras ?</li> <li>● ¿Cuáles son las que más representan a Huejo?</li> <li>● ¿A quién le contarían de estos recuerdos y de qué</li> </ul>	Post-its o pedacitos de papel. Pizarra o papel grande. Marcadores.

			manera lo harían?	
	Descubriendo textos (lectura)	Comprender la diferencia entre poema e historia corta para elegir qué formato usarán para el proyecto final .	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se leen en voz alta un poema y una carta corta sobre un pueblo o comunidad.</li> <li>2. Se comparan ambos textos con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cómo es el poema? ¿Cómo se siente al leerlo?</li> <li>○ ¿Cómo es la carta? ¿Qué nos cuenta?</li> <li>○ ¿Cuál de los dos formatos les gusta más?</li> </ul> </li> </ol> <p>*Se usa el pizarrón para hacer una tabla comparativa de ambos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Se les explica que su texto para el libro que haremos como grupo puede ser un poema o una historia breve sobre algo que quieran expresar de Huejotitán.</li> <li>4. Se retoman las palabras clave de la pizarra para ayudarles a imaginar posibles temas.</li> <li>5. Cada niño dice en voz alta qué formato elegirá y sobre qué tema podría escribir.</li> </ol>	Poema y carta para leer
Cierre	Cierre	Dialogar sobre la sesión para recuperar lo más importante.	<p>Se les dice que en la próxima sesión comenzarán a escribir el primer borrador. Además, se les mencionará que la idea es también grabar su voz, leyendo dicho poema o carta para que quede como un audiolibro: ¿Cómo creen que será escuchar su voz grabada en el audiolibro?</p> <p>Finaliza la sesión.</p>	


## 2. Productos

Los productos que aquí se presentan fueron elaborados junto a los niños y niñas del taller “Leyendo y Construyéndonos”, quienes aportaron sus ideas, creatividad y entusiasmo

en cada actividad. Estos productos buscan desarrollar habilidades como la lectura, escritura, creatividad y gestión de emociones, y están pensadas para poder adaptarse a otros espacios donde se busque promover el aprendizaje infantil.

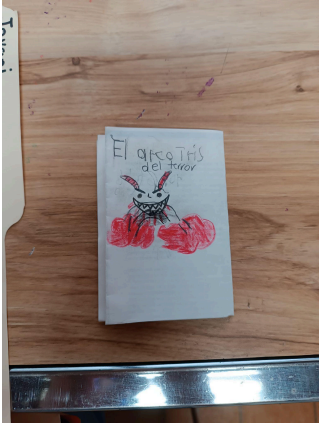
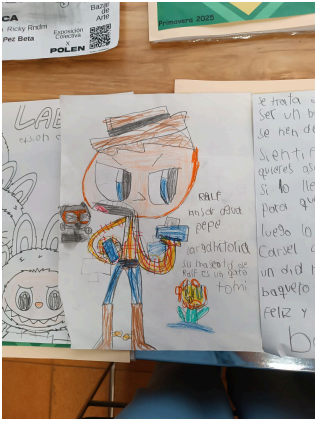
Producto	Nombre de la actividad	Ficha descriptiva
	<p>Fanzine de emociones</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Identificar cómo los niños gestionan sus emociones a través de la elaboración de un fanzine elaborado por ellos mismos.</p> <p><i>Materiales:</i> Hojas blancas, lápices y colores.</p> <p><i>Duración:</i> 40 min</p> <p><i>Descripción:</i> Preguntarle a los niños de qué manera gestionan una emoción cuando es muy fuerte, explicarles lo que es un fanzine y cómo se hace. Explicarles que harán uno ellos mismos, donde el personaje principal de su historia representa su emoción más fuerte y al final presentar los fanzines y explicar cómo su personaje gestiona la emoción.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Creatividad, lectoescritura y gestión de emociones.</p>
	<p>Diseño de crayolas</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Crear la personalidad y emociones de tres crayolas con los colores de su elección.</p> <p><i>Materiales:</i> Plantillas de crayolas, crayolas y lápices.</p> <p><i>Duración:</i> 30 min</p> <p><i>Descripción:</i></p>

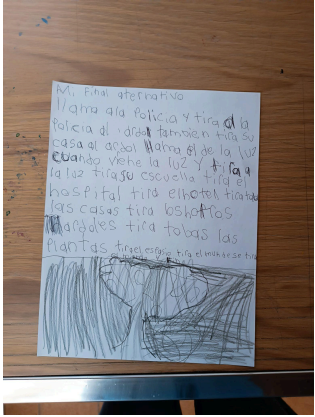
		<p>Repartir las plantillas y dejar que los niños escojan 3 colores de su preferencia. Después, colorear cada crayola de un color y en los renglones, escribir una descripción de la personalidad de cada crayola según su color y las emociones que creen que experimenta.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Creatividad, lectoescritura y gestión de emociones.</p>
	<p>Frankenpato</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Practicar la escritura colaborativa a través de un texto compuesto en equipo y estimular la imaginación de los niños a través del diseño de su personaje.</p> <p><i>Materiales:</i> Plantillas de Frankenpato y colores.</p> <p><i>Duración:</i> 50 min</p> <p><i>Descripción:</i> Crear una historia colaborativa alrededor del personaje de “Frankenpato”, para después diseñar al personaje ellos mismos.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Creatividad, trabajo en equipo y lectoescritura.</p>
	<p>Reportaje</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Fomentar la creatividad y practicar la formulación de preguntas de acuerdo a un tema con la finalidad de indagar; conocer los usos sociales del reportaje</p> <p><i>Materiales:</i> Hojas blancas, lápices, colores, celular y micrófonos.</p> <p><i>Duración:</i> 20 a 30 minutos por 8 sesiones</p>

		<p><i>Descripción:</i>  Definir qué es un reportaje y cuál es la lógica detrás de la actividad.  Seleccionar un tema en torno al cual se realizarán las preguntas que guiarán la investigación o el tema a discutir.  Dividir en tres áreas de trabajo al grupo: guión, producción y diseño, para realizar de manera colaborativa los insumos necesarios para el reportaje.  Grabar el reportaje siguiendo los lineamientos establecidos en las reuniones grupales.</p> <p><i>Área que estimula:</i>  Escritura, lenguaje, creatividad y el trabajo en equipo.</p>
	<p>Collage “¿Qué quiero ser de grande?”</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i>  Fomentar el reconocimiento de los niños como personas capaces y hábiles y hablar de diferentes carreras y profesiones del futuro.</p> <p><i>Materiales:</i>  Hojas blancas, revistas, tijeras y pegamento.</p> <p><i>Duración:</i> 45 min</p> <p><i>Descripción:</i>  Crear un collage utilizando recortes de revistas, con el propósito de identificar qué les gustaría ser cuando crezcan en cuanto a profesiones, oficios, etc.</p> <p><i>Área que estimula:</i>  Creatividad, autoconocimiento, pensamiento reflexivo y toma de decisiones.</p>


**Leyendo y Construyéndonos - Comprensión Lectora**


Grupo 1

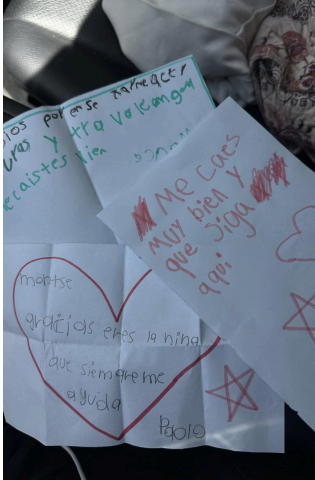
Producto	Nombre de la actividad	Ficha descriptiva
	<p>Comic de miedo</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 7 a 10 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Trabajar la escritura creativa, mientras exploramos nuestros miedos y vemos estrategias para ser valientes.</p> <p><i>Materiales:</i> hojas de papel dobladas como libro, lápices, y colores.</p> <p><i>Duración:</i> 35 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> Escribir una historia de terror, creando un personaje que la protagonice, con la intención de abordar estrategias para la valentía.</p> <p><i>Área que estimula:</i> escritura creativa, regulación emocional.</p>
	<p>El superhéroe</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 7 a 10 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Fomentar la escritura creativa y reflexiva a través de personajes inventados por los niños.</p> <p><i>Materiales:</i> hojas, colores, y lápices.</p> <p><i>Duración:</i> 30 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> En una hoja hacer un dibujo de un superhéroe que ellos inventen, luego crear su perfil y su historia.</p> <p><i>Área que estimula:</i> imaginación, y escritura creativa.</p>

 <p>Final alternativo</p> <p>llama a la familia y tira de la  fuerza al árbol también tira su  casa al árbol llama al de la luz  cuando viene la luz y tira a  la luz tira su escuela tira el  hospital tira el hotel tira  las casas tira los autos  Mafalda tira todas las  plantas tira los ríos tira al mar tira</p>	<p>Final alternativo</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 7 a 10 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Escribir un final distinto para la historia para trabajar escritura creativa.</p> <p><i>Materiales:</i> hojas, lápices, y colores.</p> <p><i>Duración:</i> 30 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> En una hoja vamos a escribir otra forma en la que pudo haber acabado la historia que leímos en clase, con la finalidad de trabajar escritura creativa.</p> <p><i>Área que estimula:</i> creatividad, escritura.</p>
---	--------------------------	--

Grupo 2

Producto	Nombre de la actividad	Ficha descriptiva
	<p>Quitapesares</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i>  Reconocer y expresar las preocupaciones personales a través de la creación de un quitapesares inspirado en la historia Ramón Preocupón.</p> <p><i>Materiales:</i>  Hojas blancas, tijeras, pegamento, estambre, tela, plumones, lápices y</p>

		<p>colores.</p> <p><i>Duración:</i> 25 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> Después de leer el cuento Ramón Preocupón, se conversó con los niños sobre las emociones relacionadas con la preocupación y cómo pueden afectarles en su día a día. A partir de esta reflexión, cada niño creó su propio "quitapesares", un pequeño muñeco al que le confiaron sus pensamientos y preocupaciones, escribiéndolos en una hoja que luego acompañó a su muñeco. Al final, compartieron si así lo deseaban, y se habló sobre el valor simbólico de liberar lo que nos pesa emocionalmente.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Gestión emocional, expresión escrita, creatividad y autoconocimiento.</p>
	<p>Mi libro sobre el Centro Polanco</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Favorecer la reflexión personal de los niños sobre su paso por el Centro Polanco, identificando sus aprendizajes, emociones y deseos a futuro, mediante la elaboración de un libro ilustrado.</p> <p><i>Materiales:</i> Hojas blancas, engrapadora o hilo, lápices, plumones y colores.</p> <p><i>Duración:</i> 40 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> Cada niño creó un pequeño libro en el que reflexionó sobre su experiencia en el Centro Polanco. Las páginas del libro incluían: qué sintieron al llegar por primera vez, si sabían a qué venían, en qué sienten que han mejorado, qué les gustaría seguir trabajando en el futuro, y con qué se quedan del centro. Cada respuesta fue complementada con ilustraciones hechas por ellos. La actividad cerró con una pequeña</p>

		<p>presentación voluntaria, donde compartieron su libro con sus compañeros.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Autoconocimiento, expresión emocional, pensamiento reflexivo y lectoescritura.</p>
 <p>The image shows several handwritten cards. One card has a heart drawn around the text: 'gracias eres la niña que siempre me ayuda' and is signed 'Pablo'. Another card says 'ME COES MUY BIEN Y QUE SIGA AQUÍ'. Other cards have phrases like 'gracias por enseñarnos a leer y a jugar' and 'gracias por enseñarnos a leer y a jugar'.</p>	<p>Cartas para el grupo</p>	<p><i>Edad recomendada:</i> 8 a 12 años</p> <p><i>Objetivo:</i> Fomentar el reconocimiento del otro, la expresión de agradecimiento y el cierre emocional del proceso compartido en el Centro Polanco mediante la escritura de cartas.</p> <p><i>Materiales:</i> Hojas decorativas, sobres, lápices, colores, plumones y stickers.</p> <p><i>Duración:</i> 60 minutos</p> <p><i>Descripción:</i> Como parte de la actividad de cierre del proyecto, se invitó a los niños a escribir una carta para cada uno de sus compañeros y para las maestras que los acompañaron durante las sesiones. En las cartas expresaron cosas que valoraban de los demás, recuerdos compartidos y mensajes de cariño o agradecimiento. Al finalizar, se entregaron las cartas de forma simbólica, generando un espacio de despedida emotivo y significativo.</p> <p><i>Área que estimula:</i> Expresión escrita, empatía, vínculo social y cierre emocional.</p>

## **Huejotitán**


Durante el semestre, se trabajó con los NN de Huejotitán que asistían a los talleres vespertinos, a través de diversas actividades orientadas a fortalecer sus habilidades de lectoescritura. Estas actividades tenían como propósito generar, de manera progresiva, los insumos necesarios para el producto final: el documental “Huejo a través de nuestros ojos”, grabado y dirigido por los propios NN participantes.

Con los NN de nivel 3 avanzado, se llevaron a cabo guiones, entrevistas y recorridos, con el objetivo de conocer mejor su comunidad y reforzar su sentido de pertenencia a Huejotitán. Mientras que con el grupo de nivel 3 bajo, fue hasta la sesión 6 cuando se comenzó a trabajar en la redacción de cartas dirigidas a personas, lugares o celebraciones significativas que les evocaran recuerdos de Huejo. Esta actividad resultó valiosa, ya que la posibilidad de elegir un tema de interés personal y emocional, relacionado con su comunidad y experiencias significativas, permitió que el proceso de escritura no solo fuera más accesible, sino también más expresivo y vinculado a su conexión con el lugar que habitan y las personas que lo conforman.

A partir de lo anterior, puede señalarse que, si bien se evidencian avances en aspectos específicos de la lectoescritura, como la fluidez lectora, la producción de diversos tipos de texto y el desarrollo del lenguaje, también se identificó un impacto significativo en una de las problemáticas centrales: el sentido de pertenencia. La promoción del diálogo para decidir cómo se construirían los videos, la colaboración entre pares durante la grabación, así como la oportunidad de compartir las cartas y el documental con personas tanto de la hacienda como de la comunidad, contribuyeron a fortalecer los vínculos entre los participantes. Esto, a su vez, permitió abrir un camino para que futuros proyectos educativos puedan tener continuidad e impacto, al generar en la comunidad un sentimiento de pertenencia al proceso y una mayor motivación colectiva.

A continuación, se presentan los productos que reflejan los avances obtenidos por los NN asistentes a los talleres de lectoescritura en la Hacienda Ormsby.

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del producto	Huejo a través de nuestros ojos
Tipo de producto	Documental audiovisual
Autores	NN participantes del PAP Huejotitán, asistentes a los talleres de lectoescritura, con acompañamiento del equipo de intervención
Duración	8 minutos
Fecha de realización	Mayo 2025
Lugar	Huejotitán, Jocotepec, Jalisco
Descripción general	Producción colectiva en la que los NN comparten su visión de la comunidad a partir de investigaciones y entrevistas realizadas por ellos mismos, complementadas con recuerdos, dibujos, narraciones y escenas cotidianas.
Objetivo del producto	Aterrizar aprendizajes y habilidades de lectoescritura en un producto significativo que motive a los NN, al tiempo que visibiliza sus voces y sensibiliza a la comunidad sobre la infancia.
Público al que va dirigido	Comunidad educativa, familias, organizaciones aliadas, y posibles replicadores del modelo.
Posibles usos en otros contextos	Herramienta de sensibilización, recurso para mediadores/as educativos, modelo replicable en otras comunidades, insumo formativo en talleres y cursos.
Link del documental	<a href="https://youtu.be/GSQKfHQPCXE">https://youtu.be/GSQKfHQPCXE</a>

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del producto	Guiones para el documental
Tipo de producto	Guiones
Autores	NN participantes de los talleres de lectoescritura avanzados, con acompañamiento del equipo de intervención 
Fecha de realización	Abril 2025
Lugar	Huejotitán, Jocotepec, Jalisco
Descripción general	Creación por equipos de trabajo de borradores de guiones para llevar a cabo el documental. A partir de investigaciones y entrevistas realizadas por ellos mismos a las personas denominadas importantes en el pueblo por ellos mismos.
Objetivo del producto	Fomentar el desarrollo de habilidades de lectoescritura, investigación y expresión creativa mediante la creación colaborativa de guiones para grabar el documental.


Evidencias

**Guión**  
 PRESENTACIÓN  
 Nos vamos a presentar con nuestros padres y con nuestros abuelos.  
**TEMAS**  
 1. ¿Cuántos años tiene Huejotitán?  
 2. ¿Cuántos años tiene el campo?  
 3. ¿Cuántos años tiene el templo?  
 4. ¿Cuántos años tiene el padre trabajador en Huejotitán?  
 5. ¿Por qué son importantes las fiestas de Huejotitán para nosotros?  
 6. ¿Por qué es importante el campo en Huejotitán? ¿Cómo se relaciona con el campo?  
 7. ¿Qué es importante en Huejotitán? ¿Cómo se relaciona con el campo?  
**CIERRE**  
 Para mi hijo es importante por que...  
 bailando...  
 poema...  
 es hermoso el mundo

Samuel  
**Guión**  
**PRESENTACIÓN:** Todos con la más cara: cada quien come su propia comida y dar la bienvenida.  
**TEMAS**  
 pesen tar a luego Fiestas de Huejotitán  
 comida tradicional Fechas importantes  
 lugares importantes: la hacienda, escuela, secundaria, templo, Pelegacion, Plaza, personas importantes.  
**CIERRE**  
 Para mi Huevo es importantes por que...  
 bailando...  
 poema...  
 es hermoso el mundo

**HUEJOTITAN**  
**PRESENTACIÓN**  
 Hola, buenas tardes, nosotros somos el equipo 1 y vamos a presentarles nuestra investigación de HUEJOTITAN.  
**TEMAS**  
 Huejotitán se fundó hace 350 años.  
 La hacienda se fundó hace más de 400 años.  
 La escuela se fundó hace 60 años.  
 Cuando se fundó el templo fue hace 55 años.  
**CIERRE**  
 Esperamos que les haya gustado y les haya interesado.

Elemento	Descripción
Nombre del producto	Escritos a Huejotitán
Tipo de producto	Cartas
Autores	NN participantes de los talleres de lectoescritura del nivel 3 bajo, con acompañamiento del equipo de intervención
Fecha de realización	Abril 2025
Lugar	Huejotitán, Jocotepec, Jalisco
Descripción general	Serie de cartas escritas por los NN, en las que expresan sus sentimientos y recuerdos hacia su comunidad. A través de esta actividad, trabajaron la producción escrita, la organización de ideas y fortalecieron su sentido de pertenencia.

Objetivo del producto	Fortalecer habilidades de escritura y expresión en los NN, mediante la elaboración de cartas dirigidas a su comunidad.
Público al que va dirigido	Los NN participantes del proyecto y acompañantes del mismo.
Producto	

### 3. Reflexión crítica y ética de la experiencia

El RPAP tiene también como propósito documentar la reflexión sobre los aprendizajes en sus múltiples dimensiones, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto para compartir una comprensión crítica y amplia de las problemáticas en las que se intervino.

#### 3.1 Sensibilización ante las realidades

##### **Amara Modad Magallanes**

Durante este primer semestre del PAP, me enfrenté por primera vez con una de las problemáticas más profundas que afectan a las infancias en contextos vulnerables: el rezago educativo. Convivir con niños que no cuentan con una educación de calidad, me hizo concientizar la desigualdad de oportunidades que existen en el país. A partir de esta experiencia, surgieron en mí reflexiones que cambiaron mi manera de entender el compromiso social desde mi carrera profesional.

Durante los talleres, una de nuestras principales dificultades fue la falta de concentración y capacidad de los niños de sostener la atención durante las actividades. Además, observamos problemas de conducta en algunos niños, lo que afectaba al ambiente en general. Sin embargo, poco a poco fuimos creando dinámicas para regular estas actitudes y la situación fue mejorando, integrando siempre las ideas de los niños para crear acuerdos que todo el grupo debía respetar.

En mis visitas a la primaria, el rezago educativo se manifestó de manera preocupante. Durante las sesiones uno a uno con los niños, noté gran dificultad en habilidades básicas para su edad y escolaridad como leer y escribir, las cuales debieron desarrollarse desde los primeros años escolares. Dos de ellos tenían dificultades para diferenciar letras, identificar fonemas y de comprensión lectora. Al parecer esto no solo limitaba su participación en clases sino que los afligía emocionalmente. Un caso que me impactó mucho fue el de la otra niña que acompañé, quien presentaba una dificultad significativa para leer, escribir y hasta hablar, mostrando señales que podrían relacionarse a

alguna condición neurológica no atendida. Desafortunadamente, con ella no sentí que logramos progreso, ya que ni siquiera logró identificar las vocales o aprender a escribir su nombre. En cambio, los otros dos niños expresaron estar satisfechos y felices con lo que lograron durante sus sesiones.

Después de este semestre, puedo decir que me voy con una mezcla de sentimientos. Por un lado siento impotencia por no poder hacer más por los niños de la primaria, pero también siento una gran motivación por seguir trabajando con niños en rezago educativo. Definitivamente me siento muy feliz con los resultados del taller, fue una experiencia muy bonita y enriquecedora, que me deja claro que no basta con tener conocimientos técnicos y profesionales, se necesita sensibilidad, empatía y compromiso para enfrentar las desigualdades que enfrentan las infancias.

### **Natalia Bustos Fraustro**

Para esta segunda parte de mi PAP entre con algunos conocimientos previos de lo que se trataba el proyecto, la comunidad, los niños y el trabajo que se hace con estos, vi en el primer semestre en este proyecto como el contexto social y familiar puede afectar a las infancias, tanto en su desarrollo escolar como personal, el poder que tiene el darles un lugar seguro para hablar y jugar donde también aprendan a convivir como toros de diferentes maneras, el poder que ellos tienen de decidir y de hacer.

En este semestre, sin embargo, tuve la oportunidad de también trabajar en la primaria José Antonio Torres con niños de cuarto de primaria que tienen problemas con la lectura y la escritura, pude ver un poco más del contexto de la comunidad, del sistema educativo público y de los maestros que trabajan en estas escuelas, lo que abrió mi panorama no solo de los problemas emocionales y sociales que se presentan en los niños de forma individual sino también del rezago educativo y de los problemas sistemáticos que lo causan.

Al comenzar los talleres en el centro me sentí más confiada que el semestre pasado y con un poco de más experiencia, pero el cambio de grupo, en el que había más niños, y que todos querían participar y querían ser escuchados complicó las primeras interacciones, mis compañeras sugirieron una estrategia para que los niños pudieran seguir participando de

una manera orgánica y estuvieran atentos con unas fichas durante las lecturas. Aplicamos diferentes estrategias de control de grupo que han ido funcionando, y el ver como algunas funcionaban y otras no pude ver un poco de cómo cada grupo es diferente y cada uno se mueve y funciona de maneras diferentes gracias a quienes lo conforman.

Este semestre me enseñó mucho de paciencia y de buscar alternativas diferentes para cada niño y para el grupo, me llevo muchas experiencias tanto personales como laborales, recordaré a mis niños, a las interacciones que tuvimos, al amor que le ponen a cada actividad y sus emociones involucradas, así como las mías propias, me llevo muchos trabajos de convivencia, de trabajo en equipo, de comunicación y liderazgo en grupos que se que me van a ayudar en lo laboral.

### **Vanessa Briseño Ramos**

Antes de comenzar el PAP, ya tenía en la perspectiva conceptos como rezago educativo, así mismo, tenía en cuenta cómo el contexto afecta a las infancias en cuanto a las oportunidades y el acceso a educación de calidad. Sin embargo, no era un tema del cual tuviera mucho conocimiento, ni mucho menos había tenido contacto directo con personas atravesadas por esta situación.

Consecuente a comenzar las clases, desde la introducción y preparación del PAP, adquirí nuevas herramientas y entendí conceptos que en la vida imagine conocer algún día (como conciencia fonológica o mediación). Dichas herramientas fueron mi soporte para comprender lo complejo de la problemática que aborda el proyecto, ayudándome a tener un mejor acercamiento con un tema un tanto desconocido para mi, en ese entonces.

Una vez comenzando los talleres, a pesar de mi miedo a lo desconocido por nunca haber trabajado con infancias, me resultó muy agradable conocerles y saber que yo desde mi formación como comunicóloga, pudiera apoyarles y acompañarles en sus procesos de aprendizaje, en actividades como la elaboración del reportaje. Nunca había tenido un equipo de producción tan exigente y divertido.

Como mencioné, al inicio estaba muy temerosa a lo desconocido, incluso entraba en pánico cuando surgían cosas que no sabía cómo manejar o resolver, no obstante, gracias al apoyo de mis compañeras fui desarrollando herramientas blandas para manejar ese tipo de

situaciones, teniendo siempre presente el contexto de los niños. El aprendizaje más valioso lo adquirí de los niños y niñas de mi grupo; me reí con ellos, jugué con ellos y aprendí de ellos. Fue una experiencia sumamente valiosa el rodearme de un ambiente ajeno a mi, pero que al final me dejó una de las enseñanzas más preciadas; tuve la oportunidad de cuestionar mis creencias, desarrollé mi paciencia e hice un ejercicio de conciencia frente a mi privilegio.

### **Andrea Montoya Marquez**

Al haber desarrollado ya un proyecto en este escenario el semestre pasado me sentía muy familiarizada con la problemática que tratamos en este proyecto. Sin embargo, a diferencia del grupo que lideré anteriormente, el cual estaba constituido por niños de entre 11 y 12 años, parte del proyecto “Leyendo y construyéndonos”, mi grupo de este semestre representó un reto mayor, pues son niños más pequeños, de entre 7 y 10 años, por lo tanto un poco más inquietos. Esto me llevó a replantear dinámicas y formas de acompañamiento, a ser más flexible y creativa, pero también más firme en cuanto a los límites y la contención emocional.

Conforme se desarrollaba el proyecto y con el contexto ya vivido el semestre anterior, fui reconociendo más claramente las condiciones sociales, familiares y emocionales con las que viven muchos de los niños. En más de una ocasión me cuestioné cómo hacer para estar a la altura de esa confianza que los niños depositaban en mí, para responder con respeto, empatía y herramientas útiles a lo que compartían. Al no tener formación en pedagogía, psicología o educación, uno de los mayores retos fue posicionarme como una verdadera mediadora frente a los niños. Me encontré con un grupo inquieto, que no siempre tenía la disposición de trabajar, y muchas veces me sentía sin herramientas claras para acompañarlos como hubiera querido. Además, no conocía del todo su contexto familiar, lo que dificultaba aún más comprender ciertas actitudes o necesidades. A pesar de estas dificultades, la experiencia me dejó con un interés muy latente por seguir trabajando con infancias.

Toda mi postura planteada anteriormente no nace solo de mis razonamientos como estudiante de comunicación, sino de una postura ética que he ido desarrollando a lo largo de

mi vida: una mezcla entre lo que me mueve emocionalmente y lo que considero justo desde una mirada social. Entendí que no bastaba con generar espacios de expresión artística o de lectoescritura, sino que debía asegurarme de que esos espacios fueran seguros, respetuosos y significativos para cada uno de ellos.

Además de las sesiones con los niños, este semestre llevé un proyecto audiovisual de redes sociales en el Centro. Esta fue la primera vez que asumí un proyecto de este tipo sin tanta supervisión directa. Diseñé una estrategia de comunicación y la produjimos con los niños, usamos las redes sociales para contar las ideas del centro desde una perspectiva sensible y respetuosa pero sobre todo cercana a los niños, pues se adueñaron por completo del proyecto como era esperado, resultando en una actividad que disfrutaban. Al hacerlo, reflexioné mucho sobre el poder que tenemos como comunicadorxs: podemos dar voz, o silenciar; podemos representar con dignidad, o caer en estereotipos, pero es nuestra labor como profesionistas comunicar de una manera asertiva. Este trabajo me ayudó a reafirmar mi compromiso con una comunicación ética, especialmente cuando se trata de infancias, derechos humanos y realidades vulnerables.

Vivir esta experiencia en el Centro Polanco me recordó que las herramientas de mi profesión (la palabra, la imagen, el diseño, el sonido) no son neutras. Están cargadas de sentido, y deben ser usadas con cuidado, con intención y con responsabilidad, ya que considero que todo es político. Pude observar, una vez más, cómo el arte y la comunicación tienen un enorme potencial transformador cuando se ponen al servicio de quienes más lo necesitan. Y eso, para mí, reafirma el tipo de profesional que quiero ser.

### **María José Zermeño Taboada**

Ya había trabajado antes con niños, y fue ahí donde tuve mi primer acercamiento al rezago educativo. Sin embargo, fue hasta este proyecto que trabajé directamente con esta realidad y comprendí su profundidad y complejidad. Empecé el proyecto con una gran preocupación por los retos a los que nos íbamos a enfrentar. Me causaba mucho asombro la calidad del sistema educativo y cómo se permite que los niños sigan avanzando de grado sin haber adquirido las habilidades más básicas de lectoescritura, que son la base del sistema educativo actual. Además, por el contexto actual, los niños están expuestos a muchas

violencias, lo cual tampoco les favorece para el aprendizaje. Me di cuenta del gran desafío que teníamos enfrente y, por un momento, sí me sentí sobrepasada por la complejidad de todo esto.

Conforme avanzó el proyecto, me fui sintiendo más preparada. Gracias al acompañamiento de las maestras y al apoyo de mi equipo, fui ganando confianza y me sentí más segura de que podríamos aprender y lograr mucho. Al comenzar la intervención, tomé una postura más bien observadora, intentando conocer y entender sin resultar invasiva ni impositiva. Poco a poco, fui escuchando a los niños, conociéndoles, platicando con ellos y brindándoles cariño desde un lugar de ternura, paciencia, empatía y una actitud maternal. Les tomé mucho afecto; me fue imposible no encariñarme, aunque en varias ocasiones me sentí asustada o frustrada porque las cosas no salían como yo las había planeado.

También descubrí que muchos de mis pensamientos y actitudes venían desde una mirada adultocentrista. Comenzar a identificarla y cuestionarla me ayudó a transformar mi forma de relacionarme con los niños. Ahora soy más consciente de cuándo actúo desde ahí, y estoy aprendiendo a construir vínculos más horizontales, basados en el respeto y la escucha genuina. Esta experiencia no solo me cambió como persona, sino que también me hizo repensar qué significa ejercer mi profesión desde una ética del cuidado.

Como futura psicóloga, he ido descubriendo cómo aplicar todo lo que nos han enseñado, y he visto también la importancia de cuidarme emocionalmente durante el proceso. Comprendí que, si no hago ese trabajo personal, puedo proyectar mis propias emociones en los niños: si yo me siento frustrada, eso puede reflejarse en mi trato hacia ellos; si ellos llegan tristes, puedo terminar absorbiendo su malestar. Este proceso me enseñó que cuidar de los otros también implica cuidarse a sí misma, y que el ejercicio ético de mi profesión requiere responsabilidad afectiva, conciencia crítica y una disposición constante a seguir aprendiendo.

### **Montserrat Rodríguez Díaz**

Desde el inicio del PAP, experimenté una gran emoción por trabajar con niños, ya que siempre he valorado la creatividad, la imaginación y el aprendizaje compartido. Sin embargo, a medida que avanzamos en el proyecto, fui consciente de los retos que enfrentan

en sus realidades físicas, sociales y culturales. Estar frente a ellos no solo implicaba facilitar actividades, sino reconocer que su atención, su comportamiento y su nivel de energía estaban profundamente relacionados con sus contextos. Organizar a los niños, captar su atención y mantener su participación constante resultó ser mucho más complejo de lo que imaginé. Este proceso me obligó a salir de mi perspectiva como diseñadora académica y a mirar con más profundidad lo que implicaba realmente enseñar, acompañar y escuchar.

Me involucré de manera directa y emocional con los niños. Entendí que cada uno tenía un ritmo distinto, formas únicas de aprender, y realidades personales que no siempre eran visibles a simple vista. Esta cercanía despertó en mí sentimientos de empatía, paciencia y compromiso genuino. Me pregunté constantemente si mi motivación por ayudar provenía de mis creencias personales —como el respeto, la autonomía y la creatividad— o si era una postura ética que se fue construyendo desde la experiencia en campo. A lo largo de las semanas, me di cuenta de que ambas cosas estaban presentes: mi formación como diseñadora y mis valores personales se combinaron en un mismo camino.

Esta vivencia reafirmó que el diseño no es solo una disciplina estética o técnica, sino una herramienta con responsabilidad social y ética. Comprendí que diseñar también es saber observar, interpretar y traducir necesidades reales en soluciones que funcionen y acompañen. Trabajar con niños me enseñó que muchas veces el mayor impacto está en lo más sencillo: en una hoja clara, en un recurso bien pensado, o en una historia que los hace sentirse parte. Esta experiencia me sensibilizó profundamente y dejó una marca que seguramente influirá en cómo ejerceré mi profesión en el futuro.

### **Abril Vanessa Reyes Ochoa**

Al principio de las sesiones el proyecto para mi se volvió un gran reto, ya que algunos niños llegaron sin tener conocimientos básicos de lectoescritura, algunos incluso sin reconocer letras o sonidos. Al principio me sorprendió, pero también me hizo entender la realidad educativa y social que vivimos. Poco a poco fui conectando más con cada niño, entendiendo sus ritmos, sus historias y sus formas de aprender.

A medida que avanzaban las sesiones, empecé a ver grandes avances en ellos. Algunos que no podían escribir algo tal vez simple, como su nombre, después de un tiempo

ya lo hacían con seguridad. Ver ese progreso me hizo sentir muy orgullosa, no solo por ellos, sino también porque me demostré a mí misma que podía acompañar su proceso y adaptarme a sus necesidades.

Hubo momentos en los que tuve que cambiar o ajustar la planeación al momento, porque algo no funcionaba o porque notaba que los niños necesitaban otra cosa. Esos momentos me retaron, pero también me enseñó que tengo la capacidad de improvisar y ser creativa.

Esta experiencia me hizo reflexionar mucho sobre mi forma de actuar. Entendí que esto no solo se trata de enseñar letras y sonidos, sino de lograr hacer un trabajo con empatía, con paciencia y desde el respeto a la realidad de cada niño, entender que cada uno cuenta con muchas capacidades que debemos encontrar y ayudar a explotar, cada uno aprende a su ritmo y no está mal. Fue un proceso que me marcó emocionalmente y que me ayudó a crecer, no solo como estudiante, sino como persona.

### **Jacquelyn Ríos López**

En este PAP, fui capaz de ir construyendo diferentes reflexiones conforme el tiempo iba pasando, dándome cuenta de que cada experiencia vivida, me dejaba nuevos aprendizajes, permitiendo cada vez ser más reflexiva y consciente de lo qué iban viviendo, y de lo que también pasaba a mi alrededor. A pesar de que ya había sido parte de proyectos socioeducativos como este PAP, esta experiencia fue muy significativa y distinta a las demás.

Primero que nada, el poder trabajar de nuevo cerca del centro polanco y en Huejotitán, fue para mí muy reconfortante, pues, eran dos escenarios, los cuales a lo largo de mi carrera, marcaron un antes y un después como profesional. Sin embargo, el volver a estos escenarios para atender una nueva problemática “rezago educativo”, fue un reto que me permitió conocer a los niños, maestros y padres, de distinta manera; pues, no solo fueron muy rápidos para reconocer esta problemática presente en su contexto, sino que también siempre estuvieron dispuestos a abrirnos la puertas para poder buscar un cambio.

Dentro de esta experiencia, tuve siempre consciente que siguen existiendo brechas muy grandes de desigualdad, en donde contextos rurales como Huejotitán y Centro Polanco

se pueden observar muy de cerca. Experiencias como éstas, me hacen darme cuenta de que vivimos desde el privilegio, pero que siempre debemos observar y ser empáticos desde y con otras otra realidades, para reconocer las necesidades, y poder realmente hacer un cambio. Con proyectos como estos, sigo reafirmando mi decisión de estudiar educación, pues me doy cuenta de que existen muchísimas alternativas, que podemos llevar a cabo, para realmente hacer un cambio.

En este PAP, pude no solamente observar cambios significativos en los niños con los que trabajamos específicamente en la parte de lectoescritura, sino que, me di cuenta de que sus aprendizajes se podían observar en pequeñas actitudes, que hacen grandes cambios. Esto, para mi fue la parte más importante del proyecto, poder observar los frutos de nuestro trabajo, viendo cómo los niños no solamente comenzaban a leer y a escribir mucho mejor, sino que también se volvieron conscientes de que existen formas nuevas de llevarse y convivir, y también de aprender.

A pesar de que no fue un proyecto fácil, me voy muy feliz de saber que todo lo que se propuso se logró, pues, no solamente se lograron productos finales maravillosos con los niños, sino que también, fueron adquiriendo nuevas habilidades que les ayudarán a desarrollarse como personas. También, fue de suma importancia aquello que se dejó en los padres de familia y maestros, pues, hay veces que con la cotidianidad, se olvidan de los capaces que son sus hijos/ alumnos, y considero que este proyecto, les permitió voltearlos a ver como seres capaces, escuchándolos, observándolos y reconociéndolos.

### **Lucía Alejandra López Gutiérrez**

Desde el inicio del proyecto de aplicación profesional (PAP), era consciente de los distintos retos a los que me enfrentaría, principalmente por el acercamiento previo tanto a comunidades como a situaciones educativas con niños. Sin embargo, vivirlo de cerca y ver de forma palpable el rezago educativo me llevó a cuestionarme mucho más.

Si bien mi intervención directa no fue en Centro Polanco, escuchar en los espacios de diálogo a mis compañeras me permitió darme cuenta de que esta problemática permea a México en general. No obstante, son las zonas más marginadas, rurales o urbanas, las que se ven mayormente afectadas por las interseccionalidades que las atraviesan.

Conforme fui conociendo el territorio e involucrándome en los talleres con niños y niñas, retomé herramientas y aprendizajes que ya había internalizado en proyectos anteriores. Sin embargo, tanto en la primaria como en los talleres vespertinos, las respuestas violentas ante los conflictos, la falta de motivación y las ausencias constantes fueron desafíos que me costaron trabajo. En cada sesión tomaba sus opiniones para diseñar las actividades, lo cual aumentaba la motivación, pero las ausencias continuas —por trabajo, enfermedades u otras razones fuera de su control— dificultaban sostener un proceso continuo y afectaban la ejecución de lo planeado. Aun así, hacia la sesión final, un docente reconoció avances: un niño comenzaba a leer, una niña identificaba cada vez más la escritura y lectura de palabras trabadas, y un niño con problemas de lenguaje distinguía sonidos iniciales.

Además, involucrarme en un proyecto como este me llevó a cuestionar mis propios privilegios y a repensar cómo, desde ellos, puedo contribuir a generar espacios más equitativos. Al mismo tiempo, fui consciente de todas las limitaciones que, incluso desde mi rol como profesionalista, resulta complejo abordar: niños con dificultades específicas sin diagnóstico ni herramientas de apoyo, la inseguridad del país, las diferencias culturales, las violencias simbólicas o la escasa participación y compromiso de madres, padres y cuidadores.

Al integrar todas estas experiencias, reconozco que, aunque hubo sentimientos de impotencia, decepción y frustración, este proyecto me hizo entender el impacto que puedo tener en los niños y niñas incluso en un periodo corto. Y si bien muchas de mis percepciones parten de mis creencias personales, reflexionar sobre mi papel en este contexto me llevó a comprender que es esencial actuar desde una ética del cuidado, el respeto y la escucha, y que siempre existe un espacio desde donde, como profesionalista, puedo generar pequeños cambios en los lugares donde intervengo.

## 3.2 Aprendizajes logrados

### **Amara Modad Magallanes**

Durante este primer semestre del PAP, logré fortalecer diferentes competencias fundamentales para mi formación como estudiante de Psicología. En el ámbito profesional, enfrentarme por primera vez al trabajo infantil, me permitió trabajar habilidades de observación y adaptación de estrategias según las necesidades de cada niño. Esto requirió mucha sensibilidad y paciencia de mi parte, ya que debía acompañarlos sin juicios y teniendo siempre presente la etapa vital y el contexto social que estaba experimentando cada personita. En el ámbito social, tuve la oportunidad de establecer vínculos afectivos con niños de edades con las que no había tenido oportunidad de trabajar antes, reconociendo la importancia de escuchar y validar sus experiencias, evitando un enfoque adultocentrista. Finalmente, a nivel personal, esta experiencia reafirmó mi vocación hacia el trabajo social y la salud mental y me impulsó a seguir formándome con un enfoque humano y comprometido al desarrollo y bienestar de las infancias.

### **Natalia Bustos Fraustro**

Para esta segunda parte de mi PAP entre con algunos conocimientos previos de lo que se trataba el proyecto, la comunidad, los niños y el trabajo que se hace con estos, vi en el primer semestre en este proyecto como el contexto social y familiar puede afectar a las infancias, tanto en su desarrollo escolar como personal, el poder que tiene el darles un lugar seguro para hablar y jugar donde también aprendan a convivir como toros de diferentes maneras, el poder que ellos tienen de decidir y de hacer.

En este semestre, sin embargo, tuve la oportunidad de también trabajar en la primaria José Antonio Torres con niños de cuarto de primaria que tienen problemas con la lectura y la escritura, pude ver un poco más del contexto de la comunidad, del sistema educativo público y de los maestros que trabajan en estas escuelas, lo que abrió mi panorama no solo de los problemas emocionales y sociales que se presentan en los niños de forma individual sino también del rezago educativo y de los problemas sistemáticos que lo causan.

Al comenzar los talleres en el centro me sentí más confiada que el semestre pasado y con un poco de más experiencia, pero el cambio de grupo, en el que había más niños, y que todos querían participar y querían ser escuchados complicó las primeras interacciones, mis compañeras sugirieron una estrategia para que los niños pudieran seguir participando de una manera orgánica y estuvieran atentos con unas fichas durante las lecturas. Aplicamos diferentes estrategias de control de grupo que han ido funcionando, y el ver como algunas funcionaban y otras no pude ver un poco de cómo cada grupo es diferente y cada uno se mueve y funciona de maneras diferentes gracias a quienes lo conforman.

Este semestre me enseñó mucho de paciencia y de buscar alternativas diferentes para cada niño y para el grupo, me llevo muchas experiencias tanto personales como laborales, recordaré a mis niños, a las interacciones que tuvimos, al amor que le ponen a cada actividad y sus emociones involucradas, así como las mías propias, me llevo muchos trabajos de convivencia, de trabajo en equipo, de comunicación y liderazgo en grupos que se que me van a ayudar en lo laboral.

### **Vanessa Briseño Ramos**

Siempre tuve mucha curiosidad por saber cómo era trabajar con infancias, por lo que este PAP me pareció interesante y con un objetivo sumamente valioso. Pensar en cómo yo desde mi formación profesional podía ser de ayuda en los fines del proyecto y, sobre todo, cómo yo podría acompañar los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños desde la comunicación y el ejercicio periodístico, fue lo que me motivó a colaborar.

Colaborar de manera dinámica con mis compañeras de psicología y de educación, así como con mis colegas de artes audiovisuales y diseño, fue grandioso. Me acompañaron y ayudaron a sentirme segura con los retos que implica hacer algo nuevo y diferente. Sus consejos y su escucha, fueron pieza clave para ir adquiriendo confianza al estar al frente de un grupo. Desde las planeaciones con mis compañeras de salón hasta las juntas matutinas los lunes, siempre me hicieron sentir acompañada. Trabajar en equipo fue una de las mejores experiencias del PAP.

Igualmente, trabajar con los niños me puso a prueba de diferentes maneras. Tuve la oportunidad de desarrollar mi paciencia, ser más lenta con mi entorno, analizar las posibles

soluciones a cualquier problema que surgiera por la convivencia y a saber escuchar, entender y apreciar las aportaciones que los niños hacen. Son muy ocurrentes, pero también dicen cosas que son para reflexionar como adultos.

En definitiva, me llevo muchos aprendizajes de este proyecto; habilidades y conocimientos que, en definitiva, me van a servir para toda la vida (en lo profesional y personal). Apreciar mis oportunidades y saber que puedo hacer más de lo que está en mi imaginario como comunicóloga para aportar algo positivo al mundo, es algo increíble. Como profesional, nunca me imaginé que yo podría ser de ayuda con las infancias (más allá del periodismo), pero en definitiva, colaborar en este proyecto fue una gran experiencia que me dió confianza y mucha reflexión.

### **Andrea Montoya Marquez**

Durante mi participación en el Proyecto, desarrollé diversas competencias que abarcan lo disciplinar, lo social y lo universitario, conectadas por una experiencia formativa introspectiva que me confrontó y me transformó de diversas maneras.

En lo disciplinar, fortalecí mis habilidades de diseño y gestión de proyectos de comunicación con enfoque social. Me enfrenté al reto de vincular el lenguaje audiovisual con el desarrollo de la lectoescritura en niñas y niños, lo cual me llevó a pensar nuevas metodologías de creación colectiva que fueran accesibles y significativas para ellos. En especial, me sentí desafiada al diseñar sesiones que equilibraran lo lúdico, lo artístico y lo pedagógico. Por ejemplo, cuando propuse actividades con roles de producción, sentí miedo de que no funcionaran o de que los niños no se involucraran. Sin embargo, al ver su entusiasmo y los productos logrados, confirmé que soy capaz de planear y facilitar espacios creativos que despiertan interés y participación.

También fortalecí mi capacidad de organización del tiempo y trabajo colaborativo, al coordinarme con psicólogos, compañeras de otras disciplinas y responsables del Centro Polanco. Aprendí a adaptar mi lenguaje y enfoques al contexto, a trabajar con respeto por los procesos de los otros y a sostener compromisos durante todo un semestre.

A nivel social, crecí en empatía, escucha activa y habilidades relacionales. Al trabajar con este grupo, aprendí a crear ambientes de confianza y contención emocional. Me

di cuenta de lo importante que es ofrecer espacios donde puedan expresarse libremente y ser reconocidos. También descubrí lo valioso de mirar con atención lo que comunican más allá de las palabras: sus dibujos, silencios, actitudes, lo que desean compartir y lo que no. Me ayudó a desarrollar sensibilidad, paciencia y una forma de acompañar desde la horizontalidad.

En lo profesional, reafirmé que quiero dedicarme a la gestión cultural con enfoque social, pero también confirmé un interés profundo por la psicología, que me gustaría estudiar más adelante. Al observar y participar en procesos psicoeducativos, comprendí el impacto que tiene el acompañamiento emocional en el desarrollo de las infancias, y me sentí motivada a seguir formándome en ese campo. Además, descubrí que en algún punto de mi vida me gustaría dedicarme a la docencia, pues me entusiasma mucho la idea de enseñar, compartir herramientas y generar procesos de aprendizaje colectivos desde la cercanía.

A nivel personal, este PAP me ayudó a trabajar la confianza en mí misma. Me enseñó a valorar mis ideas, a sostener procesos a largo plazo y a reconocer los pequeños logros cotidianos. Fue un semestre bastante exigente, pero también profundamente gratificante. Me voy con el corazón lleno y con la convicción de que este tipo de trabajo tiene sentido y potencia transformadora.

### **María José Zermeño Taboada**

Durante el trabajo en el proyecto desarrollé y fortalecí muchas competencias y habilidades que me fueron muy útiles para enfrentar los retos que este me implicó. A pesar de que varias de estas ya las tenía, en este espacio adquirieron un sentido más profundo, y me ayudaron de formas diferentes a en el pasado. De las que más puedo destacar fueron el valor del trabajo en equipo, la asertividad, la empatía, la escucha activa, el autocuidado y la observación.

Hubo otras que fui forjando, por ejemplo, dentro de las sesiones, cuando estábamos haciendo alguna actividad y había muchas cosas por hacer; ahí tenía que tener paciencia y ser flexible, priorizando también qué actividades podían ser movidas de sesión, o cuáles no eran realmente tan relevantes según los objetivos planteados. También desarrollé una mirada más crítica ante las decisiones que llegué a necesitar tomar, analizando mejor todas

las opciones y pensando en cuál era la más adecuada.

Otras habilidades que fortalecí fueron la planeación y la organización, muy implicadas en el desarrollo de los talleres, e incluso la improvisación y creatividad cuando surgían cambios de último momento o imprevistos. Todo esto me ayudó también a ganar más seguridad y confianza en mí misma; ir viendo cómo los desafíos se completaban satisfactoriamente abonó mucho a eso, y me permitió darme cuenta de que soy capaz de sostener procesos importantes con compromiso, sensibilidad y profesionalismo.

Como futura psicóloga, comprendí lo fundamental que es adaptarme a los contextos sin perder el vínculo humano, siendo sensible a las necesidades del otro sin dejar de cuidarme a mí. Este proceso me dejó una base sólida para mi futuro profesional, pero sobre todo, me permitió crecer como persona con más sensibilidad, presencia y compromiso ante las realidades que acompañamos.

### **Montserrat Rodríguez Díaz**

Durante este proyecto, desarrollé habilidades que difícilmente se adquieren en el aula. A nivel profesional, aprendí a adaptar el diseño a contextos reales, donde no basta con que algo “se vea bien”, sino que debe funcionar, tener un propósito claro y conectar con las personas. El diseño se volvió más humano, más situado, más consciente. Planear sesiones para niños, proponer materiales funcionales y rediseñar sobre la marcha cuando algo no funcionaba, me hizo desarrollar la capacidad de resolución rápida, criterio y empatía profesional.

Uno de los aprendizajes más significativos fue trabajar en equipo desde el diseño. Junto con Selene, colaboré en tres proyectos específicos que requirieron organización, toma de decisiones y mucha claridad en la ejecución. El primero fue el manual presilábico, una herramienta diseñada para que los niños con menor nivel lector pudieran seguir aprendiendo durante las vacaciones, acompañados de sus mediadoras. Fue un reto diseñar pensando en lo didáctico y lo visual al mismo tiempo, cuidando que fuera comprensible, divertido y funcional.

El segundo proyecto fue el diseño de la identidad visual del Centro Polanco y la apertura de sus redes sociales. Esto implicó crear un logotipo, plantillas gráficas y una línea

visual que fuera amigable, clara y profesional. El trabajo se hizo junto al equipo de audiovisuales, y nos permitió aplicar nuestras habilidades para dar visibilidad a un proyecto con impacto social. Fue gratificante ver cómo la comunicación gráfica puede invitar, atraer y generar comunidad.

Finalmente, el proyecto más emocionalmente significativo fue el del cuento ilustrado, creado por los niños junto con su maestra Alexia. Nosotras nos encargamos de ilustrar y diseñar el libro, cuidando que cada página reflejara la esencia de lo que ellos imaginaron. Este trabajo combinó muchas cosas: la escucha, el respeto por su narrativa, y la posibilidad de materializarlo en un objeto que podían llevarse con orgullo.

A nivel personal, este PAP me enseñó que el diseño puede ser una herramienta de transformación real. Aprendí a tener paciencia, a confiar en el proceso, y a entender que la creatividad no siempre nace de la inspiración, sino de la necesidad y la observación. También reafirmé que quiero seguir ejerciendo el diseño desde un lugar con sentido, que conecte con las personas y que aporte algo tangible a su realidad.

### **Abril Vanessa Reyes Ochoa**

Durante este proyecto aprendí muchísimas cosas, no solo como estudiante, sino también como persona. Uno de los aprendizajes más importantes fue darme cuenta de que soy capaz de planear y adaptar actividades según las necesidades de los niños. Al principio me daba miedo equivocarme o que algo no funcionara, pero poco a poco fui ganando confianza.

Me sentí muy feliz al ver cómo los niños iban avanzando. Algunos llegaron sin saber reconocer letras, y con el tiempo ya podían escribir palabras o leer pequeñas oraciones. Eso me hizo sentir muy orgullosa de ellos y también de mí, porque su progreso fue resultado del trabajo que hicimos juntos.

También aprendí a ser más paciente, a escuchar mejor y a improvisar cuando algo no salía como lo tenía planeado. Esta experiencia me hizo confirmar lo mucho que me gusta trabajar con infancias y que quiero seguir creciendo profesionalmente para lograr un gran cambio. Este PAP me dejó aprendizajes muy valiosos, y me demostró que aún con dudas o nervios, soy capaz de enfrentar desafíos y lograr cosas importantes.

### **Jacquelyn Ríos López**

A lo largo de este PAP aprendí muchísimo tanto a nivel personal como profesional. Este PAP me retó mucho, pues gracias a que estábamos en otro escenario, tuvimos que diseñar de tal manera que adaptamos los talleres a ese nuevo contexto, pues, a pesar de que fuera parecido a centro polanco, había condiciones diferentes. De igual forma, considero que gracias a ello no solamente fui capaz de diseñar de tal manera que se ajustara a las necesidades de los NN, sino que también cada vez logré ser más creativa, generando actividades adaptadas sus gustos e intereses y, de hecho reconozco, que hubo un gran cambio en la dinámica grupal y manejo de grupo, gracias a esos cambios que iba haciendo conforme iban pasando los talleres.

También, considero que a lo largo de este proyecto, fui capaz de desarrollar y practicar habilidades, como mediación, evaluación y diseño, reconociendo que cada proyecto educativo tiene su propio proceso, pues, al inicio me costó trabajo comprender que no íbamos a lograr tener tantas sesiones con los NN, sin embargo, esto me hizo darme cuenta de que realmente podemos adaptar estos procesos al tiempo que se tiene, para lograr tener un impacto en las personas con las que se trabaja.

Teniendo en cuenta lo anterior, considero que otros de los aprendizajes que tuve, fue, ser paciente con el proceso y resultados, pues, los resultados no siempre se verán en grandes acciones, sino en actitudes o vivencias cotidianas. Es por ello, que también aprendí a ser mucho más observadora, con el fin de reconocer aquellos cambios en los NN.

### **Lucía Alejandra López Gutiérrez**

Durante el proyecto, fortalecí varias de las competencias que como profesionista en educación considero fundamentales, como la capacidad de identificar necesidades específicas, diseñar propuestas de intervención contextualizadas y evaluar procesos. Además, desarrollé nuevas competencias enfocadas en la enseñanza de la lectoescritura y en el uso de herramientas y plataformas digitales para evidenciar los procesos, lo cual también me enriqueció en lo personal, ya que como maestra de tercero de preescolar puede complementar la forma en que enseño y me relaciono con los niños y niñas.

Junto con esto, fortalecí habilidades como la empatía, la comunicación asertiva —tanto con padres, niños, como con docentes—, el trabajo en equipo, el posicionarme frente a un grupo y la capacidad de adaptarme a contextos cambiantes. Aunque al inicio sentía nervios y necesitaba tener mi planeación siempre a la mano para seguirla paso a paso, hacia el final reconocí que logré generar un espacio planeado pero flexible y abierto al cambio, donde la comunicación es horizontal, las actividades se adaptan y las estrategias pueden replantearse según las necesidades del momento. Esto además me permitió darme cuenta de que soy capaz de resolver problemas de manera creativa y colaborativa, ya que al ser solo tres en el equipo, la distribución de tareas y el apoyo mutuo fueron claves para que todo funcionara.

En lo social, destacó aprendizajes que ya mencioné antes, como la comunicación asertiva, ya que el vínculo entre ITESO, Hacienda, primaria y padres lo llevábamos nosotras. Asimismo, el trabajo en equipo y la escucha activa ayudaron a que el proyecto tuviera una mirada interdisciplinar, incluso cuando en la aplicación éramos solo educólogas en el equipo. Y nuevamente, me llevo el aprendizaje sobre el valor de reconocer y respetar los saberes locales.

A nivel profesional y universitario, el proyecto me enseñó que trabajar en territorio y con personas externas a la institución requiere sensibilidad, paciencia y flexibilidad, porque muchos contratiempos surgieron de situaciones que escapaban de nuestro control. También me hizo comprender que, si bien la educación no puede resolver todas las desigualdades y problemáticas, sí es un eje que puede impactar positivamente en varias de ellas, generando pequeños cambios que suman a causas mayores.

En lo personal, me quedo con aprendizajes valiosos. Entendí que, aunque a veces queremos hacer más de lo que nos corresponde para generar un impacto real, los resultados no siempre dependen solo de una y, en muchos casos, ni siquiera se ven de inmediato. Ahora soy consciente de que mi responsabilidad está en dar lo mejor, aunque los frutos se vean después. Además, desarrollé más confianza en mí misma y en delegar tareas al equipo. Finalmente, vivir este proyecto me permitió descubrir un nuevo camino dentro de la educación desde el cual puedo aportar de diversas formas. Así, además de aprendizajes, me

llevo preguntas y tareas nuevas por explorar. Al final, son estas experiencias que me sacan de mi zona de confort las que más me transforman y me motivan a seguir aprendiendo.