

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

Título del reporte

Más allá del aprendizaje tradicional

PRESENTAN

Lic. en Psicología José Alejandro Salinas Caram.

Lic. en Psicología Irma Franciela Cazares López

Lic. en Psicología Andrea Jacqueline Cervantes Guzmán

Lic. en Psicología Diana Sarahí García Téllez

Lic. en Psicología Mireya Jazmín Gómez Arízaga

Lic. en Psicología Susana Lizette Martínez Becerra

Lic. en Psicología Neri Vázquez Karla Maritere Neri Vázquez

Profesor PAP: María de Lourdes Centeno Partida
Tlaquepaque, Jalisco, noviembre del 2023

ÍNDICE

Contenido

REPORTE PAP	2
Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional	2
Resumen	0
1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional.....	1
1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto	1
1.2 Caracterización de la organización.....	11
1.3 Identificación de las problemáticas	19
1.4. Planeación de alternativa(s).....	30
1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora	34
1.6. Valoración de productos, resultados e impactos	46
1.7. Bibliografía y otros recursos	57
2. Productos	59
3. Reflexión crítica y ética de la experiencia.....	68
3.1 Sensibilización ante las realidades	68
3.2 Aprendizajes logrados	80

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

El Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) de *Atención a niños en contextos*

desfavorecidos: desarrollo de aprendizajes para la vida, tiene como objetivo fomentar en comunidades urbanas marginadas enfoques innovadores para facilitar el acceso, apropiación y utilización de la cultura escrita. Esto se logra a través del diseño de espacios comunitarios destinados a promover y facilitar la lectura, así como el desarrollo de sistemas de apoyo que contribuyan al fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en niños y niñas que enfrentan rezago escolar y corren el riesgo de abandonar la escuela (Centeno, 2023). Durante el semestre, en el proyecto *Sigo Aprendiendo* se fomentaron el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales fundamentales para el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Para lograr este objetivo, se utilizaron metodologías dialógicas y participativas, las cuales transforman el proceso de aprendizaje en una experiencia crítica, reflexiva y placentera. Más allá de la enseñanza convencional de lectura y escritura, *Sigo Aprendiendo* establece un entorno que promueve un clima de trabajo afectivamente seguro promoviendo relaciones basadas en el respeto, la aceptación y la confianza mutua, enfatizando la confianza en las capacidades de los niños. Con respecto a los resultados de dicha intervención, se destacan los referentes a las áreas de lenguaje, aspectos como la fluidez verbal, adquisición de un vocabulario más amplio se resaltan. En cuanto a cuestiones de lectoescritura, se subrayan mejoras dentro de aspectos como conciencia fonológica, la transición a una lectura global y menores faltas de ortografía. Por último, dentro del área socioafectiva se enmarca la adquisición de habilidades para resolución de conflictos, autorregulación, expresión y conciencia emocional.

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 construyen 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

Desde hace varias décadas, el proceso de escritura y lectura ha sido explorado por diversos autores dentro de la literatura, los cuales brindan información acerca de su importancia y concurrencia dentro de los contextos actuales. De manera puntual, dentro de este marco teórico se analiza el proceso que nos lleva a formalizar la escritura, comenzando desde sus ejes principales como la conciencia fonológica superficial hasta la conciencia fonémica, lo que lleva a la comprensión del sistema de escritura y la apropiación de dicho conocimiento. Posterior a dichos aspectos, se habla acerca del proceso del aprendizaje lector.

Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

De acuerdo con Diuk (2023) el análisis fonológico es la base para aprender a escribir. Para esta autora, el aspecto primordial en el aprendizaje de lectura y escritura está relacionado con la representación del contenido fonológico de las palabras, es decir, reconocer que a la escritura está representada por palabras que se conforman por letras y

que a su vez son correspondidas con fonemas. Por esto, es necesario que los niños conozcan las letras y fonemas.

Es indispensable hacer mención de que los niños inicialmente desarrollan la capacidad de reconocer las sílabas en las palabras, ya que estas se consideran la unidad fundamental en la producción del habla, lo cual se vuelve más sencillo de “oír” para los niños. Un avance reconocible dentro de este proceso es el reconocer cada vez más los diversos sonidos que conforman una palabra. No obstante, el primer error cometido, a pesar de que la sílaba sea reconocida, es creer que con solo representar gráficamente una letra es suficiente para escribir una palabra (con mayor tendencia hacia las vocales). Respecto a esto, según Diuk (2023), la conciencia fonémica consiste en identificar los fonemas dentro de las palabras y forma parte de la conciencia fonológica. Esta misma autora sostiene que dentro de la conciencia fonológica existen diversos niveles, los cuales se describirán a continuación:

- Conciencia fonológica superficial: Es el nivel más básico e incluye el reconocimiento de rimas y la operación con sílabas de las palabras, tales como separar en sílabas y sintetizarlas.
- Conciencia fonológica profunda: Este es un nivel más complejo de análisis, el cual incluye la segmentación de sílabas, sintetizarlas, invertir las, sustituir las e incluso la adición de otros sonidos.

Ahora bien, esta relación que existe entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la escritura es un proceso de facilitación mutua. En este proceso pueden existir

dificultades al momento de su desarrollo, ya que los niños, aunque utilizan el lenguaje oral de manera cotidiana, lo hacen sin tener que analizar los sonidos que utilizan mientras hablan. Sin embargo, al aprender a escribir, este análisis es fundamental y los niños tienen que aprender a reflexionar sobre el aspecto sonoro del habla. Las palabras que anteriormente procesaban globalmente deberán ser segmentadas y atender al principio alfabético de hacer coincidir cada grafema con el fonema que le corresponde.

De acuerdo con Diuk (2023), promover este desarrollo de la conciencia fonológica puede ser una tarea desde edades tempranas donde el progreso puede ser gradual y agradable. Una estrategia efectiva para promoverlo, según esta misma autora, es mediante el juego, sin embargo, es necesario implementar una propuesta de trabajo sistemática y progresiva que inicie con actividades de canciones y rimas, continúe con el reconocimiento de sílabas y finalice con la identificación de fonemas.

Escribir palabras

Diuk (2023) habla acerca de estrategias claves para aprender a escribir. Para esta autora, es importante que, en un primer momento, los niños experimenten la escritura independiente simplemente como un momento de exploración, en donde se enfrenten a hacerlo como ellos deseen, lo que, sin duda, abona al proceso de apropiación de la escritura. Sin embargo, para que los niños aprendan a escribir palabras es indispensable la guía de un mediador que vaya mostrando al niño cómo hacerlo.

Esta autora sostiene que, para que los niños tengan éxito al momento de escribir, lo primero que se debe hacer es elegir adecuadamente las palabras según el nivel de

aprendizaje de estos, mientras se cuida la estructura de las sílabas, ya que los niños pueden ser muy sensibles a estas dificultades. Un nivel correcto para el inicio de la lectoescritura serán las palabras con estructura consonante-vocal (CV) puesto que estas permiten deslindar los sonidos más fácilmente, “permitir que exploren el funcionamiento del sistema con palabras de estructura CV es crucial” (Diuk, 2023 p.53). Una vez escogido las palabras adecuadas según el nivel de aprendizaje de los niños, lo que sigue es:

1. Modelar el proceso de escritura prolongando los sonidos para que el niño identifique la sílaba relevante y dentro de la sílaba el sonido que debe representar por escrito.
2. Establecer la correspondencia entre el fonema y la letra que lo representa.

Por ejemplo, si se desea escribir la palabra MANO, el proceso que se deberá seguir es el siguiente:

- La mediadora dice: “vamos a escribir la palabra MANO”.
- Prolongar cada uno de los sonidos por los que está conformada la palabra: “mmmmm-aaaaaaa-nnnn-ooooo”.
- Prolongar la sílaba relevante: “mmm-aaaaaaa”.
- Prolongar el sonido inicial: “mmmmm”.
- Después de escribir la letra M se sigue el mismo procedimiento con la sílaba siguiente.

El objetivo principal de lo anterior es establecer una relación entre el fonema identificado y el grafema relacionado, haciendo énfasis en el sonido de la letra y no en su

nombre. El momento en que este modelamiento comienza a retirarse es cuando los niños comienzan a asumir esta tarea de manera autodidacta, “el auto dictado es el inicio de la autonomía” (Diuk, 2023). Es claro que el modelamiento y prolongación deberá retomarse al cambiar de tipo de estructura en las palabras, sin embargo, una base sólida siempre es útil en el proceso.

Aprender a leer

A pesar de que las habilidades lectoras están relacionadas con las habilidades de escritura, conllevan procesos de aprendizaje diferentes. La autora hace referencia a razones específicas por las que son procesos diferentes. Primeramente, son procesos que se producen de manera asincrónica, en un principio la escritura es protagonista, pues al escribir se permite la repetición de la palabra y el reconocimiento de los fonemas. Una vez que identificada, la palabra se plasma gráficamente, y se debe seguir este proceso hasta finalizarlo. En caso de que algo salga mal, se presentan omisiones, pero la palabra no se desarma al decirla. En cambio, cuando el reconocimiento de palabras necesario en la lectura no está desarrollado completamente resulta frustrante para el niño ya que cada sílaba sintetizada tiene que ser retenida y debe seguir avanzando. Estas son algunas razones por las que Diuk (2023) menciona que es importante centrarse primeramente en la escritura.

Ahora bien, escribir implica un proceso donde el niño debe acceder al significado a partir de una comprensión del sistema de escritura, esto es un proceso que se lleva a cabo mediante la recodificación fonológica, la cual implica reconocer cada una de las letras de una palabra, relacionarla con su sonido y sintetizarlos para formar la palabra oral (Diuk, 2023). Esta autora plantea que, al momento de empezar a leer, los niños lo hacen mediante

una estrategia alfabética parcial, donde no procesan todas las letras de las palabras sino únicamente algunas de ellas, siendo normalmente la letra inicial de las palabras la que los niños usan para leer. De esta manera, en lugar de procesar todos los grafemas de la palabra, “anticipan” sus respuestas al identificar uno de ellos, por ejemplo, al presentarle la palabra MANO, leen anticipadamente MAMA, MALO, etc.

Para avanzar en este proceso de “adivinanza” se debe implementar el trabajo con los sonidos, logrando, como se mencionaba previamente, que los niños reconozcan las letras de las palabras, las asocien con un sonido y, finalmente, hagan una síntesis de fonemas. Con esto lograrían una “estrategia alfabética completa” (Diuk, 2018 p.151).

Al igual que con el aprendizaje de la escritura, el aprendizaje de la lectura debe comenzar con un modelamiento, los mediadores deben mostrar cómo se procesa cada letra prolongando su sonido y sintetizando los sonidos al final. Para la apropiación de este proceso, suele funcionar comenzar con palabras cuyos sonidos son fáciles de prolongar.

Dominio avanzado del sistema de escritura

Aprender a leer y escribir con un dominio avanzado requiere un nivel básico de habilidad de lectura y escritura. Esto desempeña un papel importante en la comprensión y adquisición de un mayor conocimiento de las palabras, ya que la lectura permite a los niños conocer palabras nuevas. Asimismo, ayuda a que puedan leer palabras en múltiples contextos y, además, les ayuda a comprender su significado. Al mismo tiempo, la lectura contribuye a la adquisición de la ortografía correcta de las palabras, puesto que se interioriza la forma ortográfica correcta a medida que las personas ven las palabras.

Bajo esta premisa, Diuk (2023) menciona que el proceso de la lectura implica dos procedimientos distintos. Se utiliza el procedimiento léxico para reconocer palabras conocidas, mientras que, por otro lado, se emplea un procedimiento fonológico no léxico de recodificación para las palabras que no son familiares. Esto significa que, inicialmente, se aprende a decodificar las palabras fonéticamente y, a medida que se adquieren habilidades de lectura, se logra reconocer las palabras de forma automática, sin necesidad de descifrarlas letra por letra. Por lo tanto, es fundamental enseñar a los alumnos la ruta léxica para decodificar palabras de manera efectiva y, posteriormente, desarrollar la capacidad de reconocer palabras de un vistazo hasta llegar a la automatización de la lectura.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es esencial para el desarrollo integral de los niños. Implica la decodificación de textos, la habilidad de construir significados, de inferir, y crear reflexiones a partir de un texto. Esta competencia se vuelve crucial para que los niños adquieran nuevos aprendizajes que son necesarios para la escuela y la vida cotidiana. Incluso, algunos estudios indican que el nivel de comprensión lectora disminuye con la edad, por ello, es importante abordarla desde temprano para un desarrollo académico sólido (Tamayo, Rodríguez, 2023).

En el artículo de Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez en 2012, se aborda detalladamente el tema de la enseñanza y la evaluación de estrategias de comprensión lectora en el ámbito de la educación primaria. El artículo presenta una discusión sobre estas estrategias y su efectividad, destacando su importancia en la educación primaria y planteando métodos para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes. Los autores

categorizan las estrategias en cuatro grupos distintos: cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas.

Las estrategias cognitivas se definen como procesos dinámicos y constructivos que los lectores emplean de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto. Estas estrategias se clasifican según los niveles de procesamiento, abarcando desde la comprensión de palabras y frases hasta la interpretación del texto como un conjunto (Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012).

Por otro lado, **las estrategias metacognitivas** se aplican en distintas fases de la lectura, puede ser antes, durante o después. Las estrategias que se utilizan antes de comenzar la lectura permiten identificar el género del texto, determinar la finalidad de la lectura, emplear conocimientos previos y formular preguntas sobre el contenido que se leyó. Por su parte, las estrategias utilizadas durante la lectura tienen por objetivo reconocer palabras, interpretar frases, comprender el texto y evaluar su propia comprensión. Finalmente, las estrategias utilizadas después de la lectura resultan esenciales para revisar el proceso de lectura y evaluar la comprensión, construyendo así una representación global del texto y facilitando la discusión de sus contenidos e ideas con otras personas (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012).

Estas estrategias desempeñan un papel crucial en la mejora de la comprensión lectora ya que están estrechamente vinculadas a la capacidad de realizar inferencias y detectar información relevante. Asimismo, se destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a seleccionar la información más relevante y a emplear representaciones gráficas y visuales para potenciar su comprensión. Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) resaltan

también la necesidad de fomentar la comunicación y el diálogo entre los lectores como herramientas clave para mejorar la comprensión y la autorregulación.

Según indican Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), hay una gran influencia de las etapas de desarrollo en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Se destaca que, antes de los ocho años, los niños a menudo enfrentan desafíos con las estrategias metacognitivas, aunque a partir de los seis o siete años, pueden experimentar mejoras si se les proporcionan experiencias y estrategias adecuadas. Por otro lado, se enfatiza que no todas las estrategias son apropiadas para este rango de edad, y se le toma importancia a la necesidad de que la enseñanza se adapte a las necesidades específicas de los niños. La efectividad de las estrategias está condicionada por las circunstancias individuales y la importancia de abordar múltiples estrategias de manera simultánea.

El rol que tienen los docentes dentro de la adquisición de habilidades de comprensión lectora es importante, pues que estos son los que van a mediar y a implementar las estrategias necesarias para la consolidación del aprendizaje. En primer lugar, los docentes deben de modelar el objetivo a seguir, dando así, instrucciones directas y explícitas en donde mencionen qué, cómo y cuándo utilizar dichas estrategias. En un segundo lugar, el docente retira un poco de ayuda, pues procede a realizar una práctica guiada. Finalmente, los mismos estudiantes son quienes utilizan dichas estrategias de manera libre y espontánea, pues han aprendido de manera activa el objetivo al cual deben de llegar (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012).

Por otro lado, resulta importante evaluar lo que se menciona anteriormente, debido a que, al valorarlas, se brinda la información necesaria para poder entender los procesos

cognitivos y metacognitivos que emplean los escolares para la implementación de dichas estrategias y así se pueden diseñar intervenciones que mejoren el entorno educativo en donde se aprenden. Dentro de estas, se debe de resaltar con frecuencia las estrategias de lectura, y enfatizarlas, de la misma manera, en distintos escenarios. Asimismo, debe incluirse la manera en la que los escolares conciben la lectura, de acuerdo con las habilidades que presentan y es importante que sea usada para medir aspectos como la fluidez y la comprensión lectora. Todo esto, con el fin de que se pueda brindar información de manera diagnóstica con respecto a las estrategias que se utilizan dentro de la lectura.

Organizar la actividad de aprendizaje

Finalmente, un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura radica en la organización de las sesiones de trabajo. De acuerdo con Centeno (2022), el trabajo pedagógico en el aula se divide en cuatro momentos: “la acogida o recibimiento, la preparación de la actividad, el desarrollo de la actividad y el cierre” (p.120), y cada una de estas etapas persigue objetivos particulares y atienden diversas dimensiones: cognitivas, afectivas y sociales.

En primer lugar, la acogida, que marca el inicio, tiene como objetivo establecer un entorno educativo en el que los alumnos sientan un espacio seguro y de confianza, por medio de la interacción social y emocional, fortaleciendo así los lazos entre los miembros del grupo y destacando la importancia de construir conexiones afectivas (Centeno, 2022).

Posteriormente, la preparación de la actividad, la cual aborda una dimensión cognitiva, establece los objetivos a cumplir a lo largo de las sesiones de clase, lo cual permitirá a los

alumnos configurar cognitivamente y organizar en orden cronológico las actividades a realizar (Centeno, 2022).

En un tercer momento, el desarrollo de la actividad, que es considerado uno de los momentos más cruciales de la clase, los profesores cultivaran habilidades en los estudiantes como el pensamiento crítico, la participación y el trabajo colaborativo, trayendo como consecuencia que internalicen las enseñanzas y aprendizajes de la sesión. A partir de estas intervenciones se trabajarán áreas cognitivas, sociales y afectivas (Centeno, 2022).

Concluyendo este proceso, nos encontramos con el momento del cierre, en el cual los alumnos tendrán que revisar y evaluar los eventos ocurridos durante la sesión de clase, esto ayudará a los alumnos a reconocer todo aquello que realizaron, cómo fue que lo hicieron, que beneficio a su implementación, así como recomendaciones para futuras intervenciones. Así, no solo abarcaremos dimensiones cognitivas, sino que, al mismo tiempo, las sociales y afectivas (Centeno, 2022).

1.2 Caracterización de la organización

Breve historia de la institución ¿cómo surge? ¿por quién fue fundado?

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 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 englobara 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 reincorporan 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.

Ahora bien, es importante mencionar aspectos con respecto a las condiciones sociodemográficas en las cuales se encuentra inmerso el Centro. 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 sentó 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 (Zabalgaitia, Machado, González, 2022).

El propósito y razón de ser de la institución

Actualmente, la organización trabaja a través de 7 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” (Centeno, 2023, p.6). 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 se 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.

Los proyectos que están operando en Centro Polanco, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Descripción de los proyectos que operan en Centro Polanco en el periodo de otoño 2023

Proyecto	Línea de acción	Descripción	Total de estudiantes	Profesores	Total de atenciones
Investigación sobre el aprendizaje (Mate Club)	Atención psicoeducativa	Se imparten talleres de matemáticas para niños de primero a sexto año de primaria.	18	1	52
Presencia	Atención psicológica clínica	Brindar servicios de consultoría psicológica (psicoterapia) para adultos, a través de los estudiantes de la Maestría en Psicoterapia. (Centeno, 2022, pp. 3)	33	7	76

<p>PAP: Atención a niños en contextos desfavorecidos</p>	<p>Atención psicoeducativa</p>	<p>Impulsar, en comunidades urbanas marginadas, maneras innovadoras de acceso, apropiación y uso de la cultura escrita, mediante el diseño de espacios comunitarios de promoción y mediación a la lectura, así como de la construcción de sistemas de acompañamiento que favorezcan el incremento en las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de niños con rezago escolar y en riesgo de deserción escolar. (Centeno, 2023, pp. 2)</p>	<p>19</p>	<p>1</p>	<p>57 25 (escuela) 20 (Villas)</p>
<p>PAP: Atención clínica interdisciplinaria (nutrición)</p>	<p>Atención psicológica clínica</p>	<p>Brindar acompañamiento psicológico a niños, adolescentes y adultos desde una perspectiva sistémica. (Centeno, 2022, pp. 4)</p>	<p>6</p>	<p>1</p>	<p>21</p>

Educación para la paz y prevención de la violencia familiar y escolar (EDUPAZ)	Acompañamiento psicológico	Desarrollar competencias socioafectivas para el cuidado de sí mismos y de los demás. Este proyecto tiene dos escenarios de acción; uno en las instalaciones del Centro Polanco donde ofrece talleres de escucha para mujeres y el segundo en una primaria de la zona, ofreciendo talleres sobre inteligencia emocional y convivencia a estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. (Centeno, 2022, pp. 4)	18	18 mamás y 150 niños en primaria	2
Terapia breve sistémica (TBS)	Atención psicológica clínica	Brindar asesoría psicológica a sistemas familiares mediante el enfoque estratégico de la teoría sistémica de intervención clínica, siguiendo el modelo de intervención MIES. (Centeno, 2022, pp. 4)	11	13	2
Intervención psicocultural con adolescentes	Atención psicoeducativa	Incidir en la mejora de la calidad de vida de los adolescentes utilizando el	15	60	3

		movimiento humano como herramienta central, para el fortalecimiento de su autonomía, la aceptación y respeto por sí mismos y los otros. (Centeno, 2022, pp. 4)			
--	--	--	--	--	--

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, una secretaria, dos personas de servicios generales y 18 alumnos de licenciatura en ITESO.

La directora del proyecto 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.

Dentro del área administrativa, la secretaria también forma parte de la coordinación de los grupos a la par de la coordinadora del proyecto. Al mismo tiempo, 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.

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, en cuanto a los alumnos que participan dentro del proyecto, 13 de los alumnos son de la Licenciatura de Psicología, 4 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Artes Digitales y, 1 de la Licenciatura en Gestión Cultural. Los psicólogos en formación apoyan 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 Digitales y de Gestión Cultural participan en documentar información o hallazgos importantes de los grupos para generar un producto audiovisual que recupere la experiencia.

Otros elementos que comuniquen lo que es la organización.

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, 2022).

1.3 Identificación de las problemáticas

En este apartado, se presentará la descripción de las evaluaciones realizadas incluyendo la descripción de las subpruebas y una explicación con respecto a qué es lo que evalúan. Además, se utilizarán diversos gráficos que proporcionarán un análisis detallado de la población de niños evaluados, desglosando datos por sexo, edades, grado escolar, afiliación a un sistema educativo y distintos niveles de competencia en lectoescritura. Finalmente, se abordarán las problemáticas que se manifiestan en el ámbito educativo, tanto

en su dimensión emocional como social brindando una visión integral de los obstáculos que impactan en el proceso de aprendizaje y en la convivencia en el aula.

Evaluaciones Iniciales:

Se llevaron a cabo diferentes evaluaciones iniciales con el objetivo de identificar problemáticas específicas relacionadas con la lectoescritura en los niños que acudieron a Centro Polanco. Este grupo incluyó a niños tanto de la colonia Lomas de Polanco como de otras colonias de la zona metropolitana, así como de la casa hogar Villas Miravalle. El objetivo principal de estas evaluaciones consistió en identificar el posible rezago educativo que pudieran presentar los niños en sus habilidades lectoescritoras.

Para esto, se utilizaron diferentes herramientas como las subpruebas de la Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos de Aprendizaje (BANETA). Se llevaron a cabo diferentes tareas ajustadas según si los niños se encontraban en etapas de aprendizaje inicial o si ya contaban con recursos y conocimientos en lectoescritura.

¡También, se usaron subpruebas de la Propuesta “Dale!”. Este programa cuyo propósito principal es brindar educación en lectura y escritura a niños provenientes de contextos desfavorecidos y que puedan estar experimentando un progreso más lento en comparación con sus compañeros.

De la Propuesta “Dale!”: se utilizó una subprueba cuyo propósito es evaluar la capacidad del niño para escribir palabras que contienen sílabas con distinto grado de complejidad. Este proceso de diagnóstico tuvo como objetivo identificar en qué nivel se encuentra cada niño. Existen tres niveles:

- *El nivel uno*, donde se ubican a los niños que tienen dificultades para escribir palabras sencillas (que no tienen más de dos sílabas de estructura consonante + vocal) de manera correcta.
- *El nivel dos*, donde se ubican niños que son capaces de escribir de forma independiente y completa palabras cortas de dos sílabas con estructura silábica simple CV (consonante + vocal), pero que presentan dificultades para escribir palabras con sílabas con estructura CVC (consonante + vocal + consonante).
- Por último, *el nivel tres*, donde se ubican a los niños que tienen la capacidad de escribir de forma completa y correcta las palabras con sílabas con estructura CVC (consonante + vocal + consonante) pero que tienen dificultades en las palabras con grupos consonánticos CCV (consonante + consonante + vocal).

De la prueba BANETA, para los niños de aprendizaje inicial: se realizaron las siguientes subpruebas:

- *Discriminación fonológica*: cuyo objetivo es evaluar la capacidad del niño para percibir adecuadamente los sonidos del lenguaje y diferenciar auditivamente entre palabras que son fonéticamente similares.
- *Segmentación de palabras*: busca evaluar la capacidad del niño de distinguir que las palabras están compuestas por elementos más simples, como las sílabas.
- *Categorización fonológica*: tiene como objetivo evaluar la capacidad para encontrar las diferencias fonológicas entre palabras, específicamente las diferencias entre la sílaba inicial y final.

De la prueba BANETA, para los niños alfabéticos: se realizaron las siguientes subpruebas:

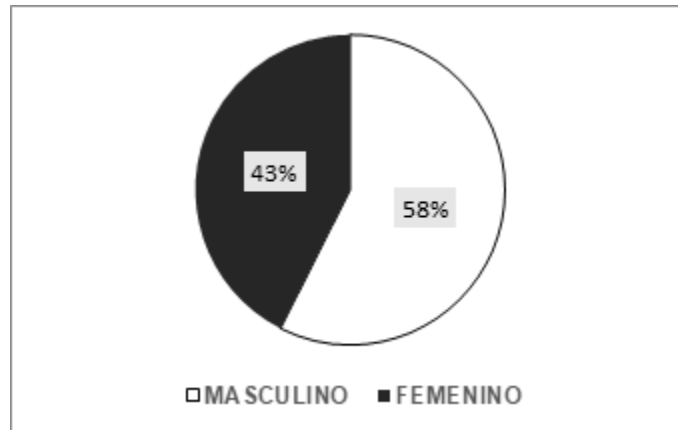
- *Lectura de palabras frecuentes e infrecuentes*: su objetivo es evaluar la precisión y la velocidad en la decodificación de distintos tipos de palabras, así como la ruta que sigue cada niño al momento de leer: global, silábica, fonética.
- *Construir enunciados*: busca evaluar el conocimiento de la estructura sintáctica del lenguaje.
- *Comprensión de textos*: tiene como objetivo evaluar la comprensión que tienen los niños sobre el significado de palabras y frases. Así como la capacidad para hacer inferencias y sacar conclusiones.
- *Narración escrita*: su propósito es evaluar la habilidad para producir un texto sin una guía externa, así como evaluar habilidades gramaticales y el conocimiento del lenguaje.

Gráficos

A partir de las evaluaciones realizadas a 40 niños quienes ahora forman parte del subproyecto “sigo aprendiendo”, se obtuvieron los siguientes datos de identificación: Dentro de este grupo el 43% son del sexo masculino y el 57% del sexo femenino (figura 1) y, en su mayoría, se encuentran en el rango de edad de 5-9 años (figura 2).

Figura 1.

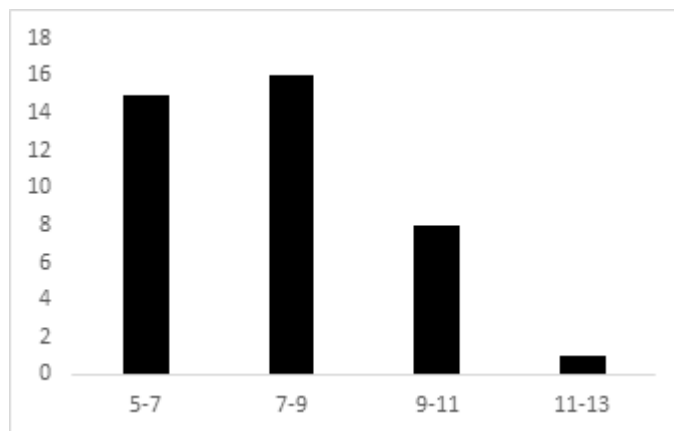
Diferencia por sexo.



Nota. El gráfico representa la cantidad de niños y niñas en el número total de niños evaluados.

Figura 2.

Edades de los niños evaluados.

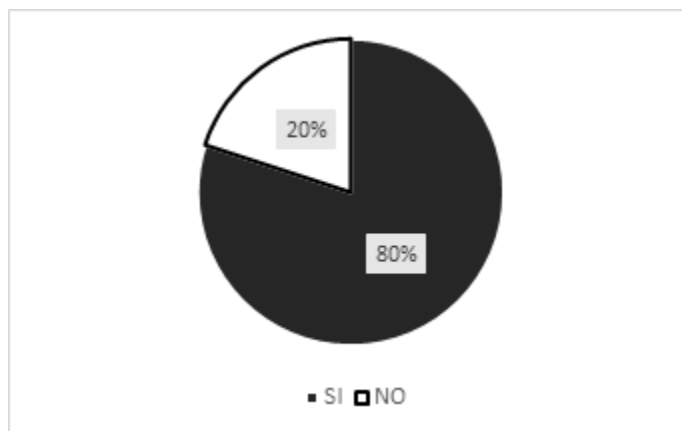


Nota. El gráfico representa los rangos de edad y cantidad de niños pertenecientes a estos.

Ahora bien, es importante mencionar que, del total de niños evaluados, el 80% de ellos forman parte de un sistema educativo, ya que de lo contrario el 20% restante no forma parte de este sistema (figura 3).

Figura 3.

Niños dentro de un sistema escolar.

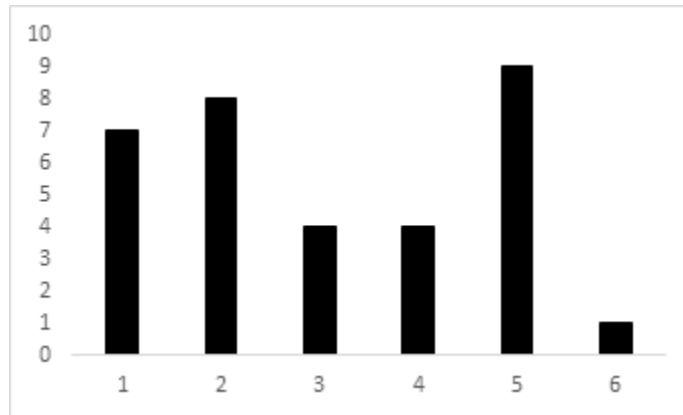


Nota. El gráfico representa la cantidad de niños sobre el total que están escolarizados o de lo contrario no están dentro de un sistema escolar.

Del 80% de niños que sí están escolarizados, todos están en nivel primaria, de acuerdo a sus edades, 7 de ellos están en 1° de primaria, 8 en 2°, 4 en 3° y 4° de primaria, 9 en 5° y únicamente 1 en 6° de primaria.

Figura 4.

Grado escolar.

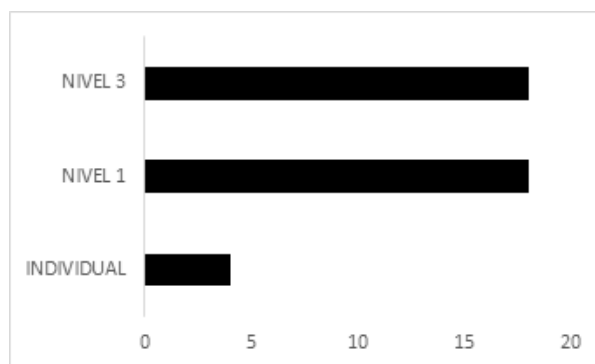


Nota. El gráfico representa cuántos niños sobre la cantidad de niños SI escolarizados forman parte de cada uno de los grados de nivel primaria.

Finalmente, como resultado de las pruebas realizadas, los niños recibieron un lugar en el nivel correspondiente según su aprendizaje de la lectoescritura (los niveles son descritos con anterioridad en el apartado 1.3 *Identificación de las problemáticas*) 17 de ellos están en el nivel 1, 17 en el nivel 2 y 4 de ellos están recibiendo un acompañamiento individual ya que existe una condición especial del neurodesarrollo que requiere este tipo de atención (figura 5).

Figura 5.

Diferenciación por niveles de lectoescritura.



Nota. El grafico representa la cantidad de niños pertenecientes a cada nivel de aprendizaje.

Problemáticas:

Por medio de la observación, se han logrado identificar algunas de las problemáticas más relevantes que influyen en el desarrollo de los menores y, por lo tanto, se ven reflejadas en las actitudes cognitivas, emocionales y conductuales que se presentan al relacionarse en un contexto como lo es Centro Polanco. Las problemáticas identificadas fueron divididas en las siguientes categorías:

Contexto social

Según una aproximación descriptiva, realizada por Mendo, Morales y Ortega en 2015, Lomas de Polanco es una de las colonias más pobladas de Guadalajara donde se aprecia una cultura del pandillerismo, normalizando la violencia, el consumo de sustancias y las actividades ilegales; permeado por la falta de empleo formal, la insuficiencia de ingresos y el limitado acceso a educación, programas de salud y actividades recreativas.

Esto se manifiesta en los comentarios de los menores sobre consumir contenido referente al narcotráfico o actividades sexuales como canciones, series, juegos, vídeos, entre otras cosas que no son aptas para su edad madurativa.

Además, muchos se enfrentan a situaciones desfavorecidas como abandono por parte de los cuidadores primarios, violencia familiar o en su comunidad, abusos, falta de apoyo y recursos lo que incrementa el riesgo de que, al convivir cotidianamente con la violencia, repliquen estas mismas conductas en todos los contextos, ya que algunos

menores tienen respuestas altamente reactivas ante cualquier situación como consecuencia de las posibles situaciones traumáticas que han vivido.

Contexto familiar

Aunado a lo anterior, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los padres de familia en primavera del 2023, se ha logrado percibir que la mayoría de los niños en Centro Polanco no cuentan con una adecuada dinámica familiar, ya que su estructura no es sólida, muchos han perdido a alguno de sus padres o estos no están presentes a nivel convivencial con los niños, por lo que sus hermanos mayores, abuelos u otros conocidos de la familia extensa se hacen cargo de ellos.

Además, en las familias predomina una educación o crianza violenta, que va desde gritos y golpes hasta castigos que, más allá de promover una reflexión o un cambio en la conducta del menor, afectan de manera significativa la salud emocional y física, provocando que los niños puedan experimentar sentimientos de inseguridad, vulnerabilidad o ansiedad.

De igual manera, una de las problemáticas más recurrentes es respecto a la rutina matutina, puesto que algunos de los niños se muestran cansados y sin motivación por hacer las actividades pues refieren que no pudieron desayunar o dormir bien. Esto afecta significativamente su desarrollo y, por tanto, su desempeño; por ello, es esencial que los menores tengan un buen hábito de descanso y de alimentación.

Contexto académico:

Según lo descrito en los prospectos de caso de los menores, una de las mayores problemáticas tiene que ver con el contexto académico, ya que los padres de familia o los docentes refieren que los niños muestran una dificultad significativa en habilidades que ya debieron haber adquirido según su edad o grado escolar, pero que todavía no están consolidadas. Sin embargo, el conflicto radica también, en que muchos de ellos no asisten de forma regular a la escuela, ya sea por problemas externos que imposibilitan su asistencia o también por suspensiones que extiende la escuela debido a las conductas de los menores.

De igual manera, los niños no muestran interés o motivación por aprender dentro del aula de clases; esto se puede explicar por la metodología tradicional de enseñanza que posiblemente no esté siendo la óptima ya que se aleja de la zona de desarrollo próximo de los niños y se vean las competencias a desarrollar como algo imposible de lograr. Además, en muchos de los casos se observa que los maestros, compañeros y papás los etiquetan como niños que no son capaces por tener algún tipo de condición, prefiriendo quedarse con aquello que ya logran.

En relación con lo anterior, también se han visto problemáticas como el acoso escolar, lo que afecta en gran medida la autoestima de los niños, su motivación por asistir a la escuela y la forma de relacionarse con los otros, lo que también influye de manera directa en su rendimiento académico.

Aspectos emocionales

Como se ha mencionado anteriormente, una de las problemáticas más atendidas tiene que ver con trabajar habilidades emocionales, ya que, al vivir en un contexto tal como

se ha descrito, los niños han aprendido conductas de afrontamiento de conflicto violentas tal como responder con agresiones físicas o verbales, en lugar de utilizar el diálogo.

De igual manera, se ha identificado que al ser vistos como “niños problemáticos”, ellos desconfían de su capacidad para lograr algo, perjudicando en gran medida su autoestima y sus habilidades de metacognición, pues el aprendizaje se ve mediado por la creencia implícita de que somos capaces de aprender. Asimismo, se ha observado que los niños presentan dificultades para reconocer y nombrar sus emociones, lo que a su vez complica su manejo adecuado y comunicación.

Aspectos conductuales:

También, es importante mencionar que aunado a las problemáticas emocionales existen aspectos conductuales. Estos se atribuyen a las dificultades de autorregulación que suelen verse en conductas como aventar las cosas al frustrarse, interrumpir a sus compañeros y no respetar turnos, no esperar o seguir las indicaciones de los mediadores, así como pararse y meterse debajo de los muebles mientras se están realizando otras actividades.

No obstante, algunos niños han sido diagnosticados con condiciones como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por lo que les cuesta más trabajo mantenerse en un solo lugar y poner atención de forma constante; así como también hay niños que presentan están diagnosticados con ansiedad o con Trastorno del Espectro Autista y se encuentran bajo medicación.

Aspectos cognitivos:

- Semana de inducción

El periodo de inducción tuvo una duración de dos semanas; en él se expuso la información relevante para poder conocer al proyecto en cuanto a la metodología que se utiliza, las bases teóricas desde las que se trabaja y el contexto en el que se desarrolla. Para ello, primero fue importante conocernos como equipo, después conocimos el espacio de Centro Polanco, así como cada uno de los subproyectos que forman parte del proyecto general, identificando sus objetivos y alcances.

También, fue necesario revisar material bibliográfico para poder comprender sobre las causas, consecuencias y formas de intervención de las problemáticas que se abordan en el proyecto, además de aspectos relacionados como el rezago académico, los procesos de mediación en el aprendizaje y el tipo de materiales o actividades que favorecen la adquisición de la lecto-escritura.

- Semana de evaluaciones.

De igual manera, el periodo de evaluación tuvo una duración de dos semanas. En este periodo se aplicaron pruebas para determinar el nivel de aprendizaje que tuvo cada niño en cuanto al proceso de lectoescritura, con el propósito de crear los grupos según la etapa de representación en la que se encuentren y las habilidades a trabajar. Igualmente, se elaboraron reportes de las evaluaciones realizadas en donde se llevó a cabo una interpretación de las respuestas cada niño. Las pruebas aplicadas fueron las siguientes:

-Prueba DALE: Mide la capacidad del menor para escribir una palabra dependiendo de la complejidad de la estructura silábica; el primer nivel

consiste en escribir palabras con la siguiente estructura: Consonante – Vocal, mientras que el segundo nivel se compone de palabras que tienen Consonante – Vocal – Consonante y el tercer nivel son palabras con Consonante – Consonante – Vocal, también llamadas sinfonías.

-Prueba BANETA: Según el nivel escolar del menor, se aplicaron subpruebas específicas; en el caso de los más pequeños, se evaluaron procesos fonológicos y, en el caso de los mayores, se evaluó la calidad de la lectura y escritura, en cuanto, a la comprensión lectora, la estructuración sintáctica y la narración escrita.

- Conformación de grupos.

Al concluir las evaluaciones iniciales y la elaboración de los reportes, se conformaron diferentes grupos. Ocho grupos del subproyecto “Sigo aprendiendo” y tres grupos del subproyecto “Leyendo y construyéndonos”. La cantidad de integrantes por cada grupo fue variada, sin embargo, aproximadamente se constituyeron por 4 o 5 niños. Estos grupos están integrados tanto por los niños de Lomas de Polanco como por algunos de los niños que asisten del albergue Villas Miravalle.

- Trabajo de campo.

El trabajo en campo consistió en implementar una serie de actividades enfocadas al aprendizaje de la lectoescritura adecuadas a las necesidades de cada uno de los niveles y grupos de *Sigo Aprendiendo*. Las actividades fueron respaldadas por la teoría que sustenta el PAP, así como asesorías especializadas.

El trabajo consistió en 11 semanas de intervención, que iniciaron el 04 de septiembre de 2023 y se llevó a cabo los días martes y jueves en horarios de 9:30 a 11:00 horas y 11:30 a 13:00 horas, con una duración de 1 hora y media para cada grupo. Concluyó el 23 de noviembre de 2023.

- Asesorías grupales.

Consistían en actividades realizadas bajo conducción docente, así como un espacio de escucha y de retroalimentación de lo trabajado con los grupos durante la semana anterior, estas asesorías se realizaron los días lunes a partir del inicio de semana de evaluaciones, tal como se muestra en la figura 6.

- Semana de evaluación final

Las evaluaciones finales tuvieron una duración de una semana. El objetivo fue lograr crear una comparativa de resultados respecto a las anteriormente aplicadas al inicio del periodo para conocer y valorar los resultados y el impacto de las intervenciones en el aprendizaje de los niños. Estos mismos resultados nos ayudaron a la elaboración de los productos finales.

- Cierre

El cierre fue realizado en las instalaciones del ITESO el día 28 de noviembre. Se llevó a cabo una exposición de un documental enfocado en el proceso socioemocional de los niños dentro del Centro Polanco. Además, se compartieron, a modo de galería, el material

producido por los niños y niñas durante el semestre. La exposición se dividió por actividades, áreas trabajadas, e incluso grupos de trabajo.

La población de Centro Polanco, niños y padres de familia, así como los alumnos del Albergue Villas, fueron invitados a participar con el objetivo de darles a conocer lo realizado durante el semestre de una manera más palpable. Se recuperaron algunos de los principales aprendizajes de los niños y las mediadoras, se agradeció el tiempo y el espacio a los padres de familia y se abrió la invitación a seguir involucrándose en la educación y desarrollo de sus hijos dentro de estos espacios.

1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora

El proyecto *Sigo aprendiendo* tiene como objetivo desarrollar las habilidades cognitivas afectivas y sociales las cuales son indispensables para el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Se utilizan metodologías dialógicas y participativas con la finalidad de promover el aprendizaje en conjunto de forma crítica y reflexiva para, de igual manera, crear un espacio en el cual los niños y las niñas tengan un hacer acercamiento al mundo de la lectura gozosa y por placer (Centeno, 2023). A continuación, se describen las actividades que se llevaron a cabo y que contribuyeron al logro de los objetivos:

Acuerdos de convivencia

De manera general, con el fin de crear un ambiente de respeto y convivencia sana, se crearon, en conjunto con los niños, reglas de convivencia y consecuencias lógicas al incumplimiento de estos acuerdos. En Centro Polanco, “los profesores deberán favorecer relaciones basadas en el respeto, la aceptación y la confianza mutua, creando entornos de

aprendizaje seguros y ordenados con interacciones que fomenten la cooperación, la solidaridad y la cohesión del grupo” (Centeno, 2022, p.100).

Además, se buscó crear una resignificación del espacio con el propósito de generar rapport, ya que esto es considerado como un requisito indispensable para el aprendizaje, según Centeno (2002), “para aprender, resulta fundamental establecer dentro del salón de clase un clima afectivamente seguro de trabajo, donde los estudiantes se sientan confiados para participar, cooperar y relacionarse de múltiples maneras y en los diferentes momentos del acto educativo” (p. 100).

Procesamiento fonológico

Dado que los niños que forman parte de este subproyecto se encuentran en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el aprendizaje de la conciencia fonológica resulta esencial para que se consolide el aprendizaje de la lectoescritura. De esta manera, se decidió realizar actividades donde los niños pudieran adquirir habilidades como:

Discriminación fonológica

El objetivo de estas actividades es que los niños desarrollen su percepción auditiva, así como su capacidad para identificar los sonidos que componen las palabras. Para ello se propusieron actividades con los niños de *nivel 1* como clasificar imágenes en categorías ya sea según su sonido inicial o final. También, se utilizó una lotería de palabras en la cual los menores deben leer las sílabas y escribir palabras que empiecen con dicha sílaba.

Figura 7.

Actividad de discriminación fonológica. Los niños tenían que ver la imagen y circular la mejor opción.



Nota: En esta actividad los niños tenían que ver la imagen y circular la mejor opción.

Otro ejemplo de las actividades realizadas con los niños de *nivel 1* en donde se practicó esa habilidad fue a partir de la siguiente rima: “Susi la serpiente vive sonriente y usa la sombrilla cuando se sienta en la silla”, los niños debían identificar el fonema /S/.

En cuanto a los niños de los grupos del *nivel 3*, se realizaron otras actividades de mayor complejidad para fomentar la discriminación fonológica. Por ejemplo, una de las tareas consistió en:

1. Mostrarles a los niños una serie de imágenes que representan palabras con una estructura silábica compleja (C-C-V).
2. Los niños debieron prestar atención al sonido final de cada palabra que se les presentó en las imágenes. Una vez escuchado y reconocido este sonido final, se les pidió a los niños que pensarán en otras palabras que también tuvieran ese mismo sonido.

3. Luego, los niños compartieron las palabras que pensaron y seleccionaron, y se les proporcionó una cartulina en blanco. La tarea era pintar o dibujar las palabras que se habían mencionado en la cartulina. Esta acción se repitió cinco veces, de manera que al final de la actividad, cada niño recopiló cinco dibujos en su cartulina, cada uno representando una palabra que compartía el sonido final previamente identificado.

También, se jugó a "Veó, Veó". A los niños del *nivel 3* se les pidió que buscaran en una serie de tarjetas con imágenes, alguna que rimara con una palabra que las mediadoras proporcionaban. Por ejemplo, "Veó, veó algo que rima con broche " y la respuesta que los niños debían dar era señalar la imagen de un "coche". Esta actividad fue de utilidad para practicar el reconocimiento de rimas y a desarrollar sus habilidades auditivas y de discriminación de palabras.

Otra actividad que se llevó a cabo con los niños del *nivel 3* consistió en **juegos de rimas**, en los cuales se les pedía a los niños que escucharan atentamente dos palabras que las mediadoras les compartían. La condición estaba en que, si ambas palabras rimaban o terminaban con el mismo sonido, los niños debían ponerse de pie, pero si no rimaban, debían mantenerse sentados. A continuación, un ejemplo del listado de palabras:

- amor-color: Se levantan (riman).
- color-comer: Se sientan (no riman).

Un ejemplo más de algunas de las actividades consistió en que los niños debían de **completar las frases con una palabra que rime:**

- "Me senté en un escalón para ver pasar al _____" (avión, camión, ratón, etc.)

- “Me puse a comerme la fresa en lo alto de la _____” (mesa)

Síntesis de fonemas

Trabajar esta habilidad fue sumamente relevante para el proceso de los niños con los que se trabajó de forma individual, pues en muchas de las ocasiones eran capaces de identificar los fonemas y grafemas, pero se les dificultaba integrarlos en una palabra, por lo que se crearon juegos como adivinar la palabra que se deletreaba fonémicamente; de igual manera, para facilitar el proceso de síntesis se utilizó el método de lectura global, en el cual no se segmenta la palabra para leerla, sino que se alargan todos sus componentes hasta decir la palabra completa.

Análisis y manipulación fonémica

También, fue sumamente importante que los niños con los que se trabajó de manera individual pudieran comprender la estructura de las palabras, sabiendo que se componen de sílabas y éstas a su vez se componen de fonemas que bajo cierto orden tienen un significado específico, pero si las cambiamos, añadimos o quitamos sonidos, el significado cambiará. Para poderlo trabajar, se realizaron ejercicios como descomponer una palabra identificando sus partes, partiendo de lo general a lo particular, así como otros juegos como poner la inicial correspondiente a cada imagen para descubrir la palabra que se forma con todas las iniciales de las imágenes.

Por otro lado, la manipulación fonémica se trabajó con fichas y letras, de forma que los niños pudieran visualizar los cambios en las palabras al quitar una letra o una sílaba,

viendo, por ejemplo, que al cambiar de lugar las sílabas en vez de decir “Pa-So” dirá “So-Pa”.

Lectura

Se realizaron ejercicios con los niños de *nivel 1* y de *nivel 3* de lecturas de cuentos. Al hacerlo, se leyeron los títulos y las otras partes de la portada haciendo diferentes preguntas reflexivas según el grado de comprensión de cada grupo. Después, se leían los cuentos a manera de cuentacuentos y se explicaban las palabras que aparecían en el que eran difíciles de comprender para los niños. Al final, se abría un espacio para preguntas de comprensión según el cuento leído.

Por ejemplo, se llevó a cabo la lectura del cuento “El pequeño Pigüi” de Dorothy Kunhardt. A lo largo del cuento, se elaboraban preguntas a los niños con respecto a lo que se iba leyendo, algunas de ellas fueron las siguientes: “¿Cómo creen qué se sintió pigüi?”, “¿Ustedes harían lo mismo que el cirquero?”, “¿Cómo hubieran solucionado el problema?”. Posteriormente, se les pidió a los niños elaborar un dibujo que representara los acontecimientos del cuento. Lo anterior fue realizado con la intención de invitar a los niños y niñas a pensar a modo de inferencias. Se pidieron opiniones y reflexiones personales de lo leído.

Escritura

Se realizaron actividades con los niños de *nivel 1* en donde escribieron palabras de composición simple usando guías visuales como rayas separadas por el número de letras en

donde tenían que escribir las palabras. Se uso esta actividad durante el aprendizaje de los grafemas M, N, S, L, F, J.

Figura 8.

Actividad de escritura.

Nombre: _____

Jefe
____ _

Jala
____ _

Jura
____ _

José
____ _

Nota: En esta actividad se muestran las rayas que separan cada letra que conforma la palabra que deben escribir los niños.

También, se realizaron actividades con este nivel para el aprendizaje de estos grafemas y fonemas, en donde se les enseñaban a los niños imágenes que empezaban con estos fonemas y ellos tenían que escribir palabras cuya letra inicial fuera el fonema señalado.

Con los grupos de *nivel 1*, se realizaron actividades de escritura de vocales como escribir cada una en una hoja de papel y debajo de estas, dibujar algo que empezara con esa vocal y escribir el nombre de su ilustración. También, se realizaron actividades en donde se les presentaba a los niños diferentes imágenes que tenían como letra inicial el fonema que se presentó en la clase. Primero, tenían que identificar el fonema y la palabra representada por

la imagen y después tenían que hacer una historia con estas palabras. Al final, se les pedía a los niños que escribieran lo que pudieran de la historia.

Figura 9.

Actividad de escritura.



Nota: Esta imagen representan ilustraciones que utilizaron los niños como guía para la actividad.

Los niños del *nivel 3* realizaron actividades como completar palabras con las sílabas correspondientes que le hacían falta y después con esas palabras los niños debían contar una historia o elaborar una oración. Por ejemplo, en una hoja, los niños dibujaron palabras que contengan la letra “M” y en el pizarrón se elaboraron dibujos de las palabras revisadas con dicha letra con los cuales los niños debían formular una oración.

Se escribieron en el pizarrón las sílabas mencionadas y se les pidió a los niños que las leyeran en voz alta. También se les preguntó si ya conocían las sílabas. Grupalmente, se presentaron palabras que contenían estas sílabas. Utilizando las palabras propuestas por los niños, se crearon oraciones simples, pero bien estructuradas.

También, se les entregó a los niños del *nivel 3* un crucigrama para que lo colorearan y completaran con palabras que contenían las sílabas pla, ple, pli, plo, plu. Por último, se realizó un ejercicio de "sílabas" perdidas en el que se presentaron palabras incompletas, como "plátano", pero con espacios en blanco, por ejemplo: _ _ _ tano, acompañadas de imágenes a su lado para que los niños completaran las sílabas faltantes de manera interactiva.

Con los niños pertenecientes a este mismo nivel, con el objetivo de trabajar la inferencia por medio de la escritura creativa, realizaron la siguiente actividad:

1. Se seleccionó un cuento, el cual se leyó hasta la mitad, dejando deliberadamente la historia incompleta. Esto se hizo con el propósito de captar la atención de los niños y proporcionarles una comprensión inicial de la trama y los personajes.
2. Después de la lectura parcial, se les pidió a los niños que utilizaran su imaginación y creatividad para completar la historia. Cada niño fue debió escribir su versión de cómo creían que debería terminar el cuento. Esto fomentó su capacidad de narración y expresión escrita. Además, se les animó a crear un dibujo que representara el final que imaginaron.
3. Se llevó a cabo una sesión de reflexión donde se plantearon preguntas que estimularon el pensamiento crítico y la discusión entre los niños. Algunas de las preguntas fueron: "¿Qué les hizo decidir el final que escribieron?", "¿Qué personajes jugaron un papel importante en su versión del final?", "¿Cómo creen que cambió la historia con respecto a la primera mitad que les leímos?", "¿Qué les gustó

más de su final inventado?”, “¿Qué mensaje o lección se pudo extraer de su versión del final?”.

4. Los niños compartieron sus escritos y dibujos con el grupo. Esto fomentó la expresión oral y la escucha activa, ya que pudieron comparar y contrastar sus finales imaginados con los de sus compañeros.

Otra actividad que se realizó en el *nivel 3* con el objetivo de reforzar la escritura y la elaboración de rimas, fue el desarrollar una calaverita para el festejo del Día de Muertos. Los niños crearon una poesía corta de una estrofa para practicar el uso de rimas, la creatividad y la escritura. Las mediadoras apoyaron en este proceso creativo a cada niño, proporcionando una idea de frase inicial y ayudándoles a crear los siguientes enunciados. Al final, los niños realizaron un dibujo representativo de su escrito.

Por otro lado, se realizó otra actividad con los niños del mismo nivel, llamada “una guía para escribir”, en la cual se promovió la conversación entre los niños acerca de los problemas que afectaban su comunidad o la escuela:

1. Se les preguntó cómo podrían participar en la solución de alguno de esos problemas. Se hizo hincapié en la importancia de fomentar la participación de todos los niños y guiar la discusión para elegir un problema y algunas acciones en las cuales pudieran colaborar directamente.
2. Luego, se pidió a los niños que escribieran lo que habían propuesto, con el fin de recordarlo y permitir que otras personas pudieran leerlo. Las mediadoras escribieron en el centro del pizarrón el problema que deseaban solucionar y anotaron alrededor de este las ideas que los niños expresaron. Se propuso a los niños ordenar las ideas que surgieron con respecto a las propuestas de solución.

3. Una vez completado el esquema de ideas organizadas alrededor de la idea central, se procedió a redactar el texto.
4. Luego, leyeron los párrafos en conjunto y, entre todos, revisaron las repeticiones innecesarias, el inicio y el final del texto, las conexiones entre los párrafos, las dudas ortográficas, entre otros aspectos.
5. Al final, en una cartulina se escribió el texto producido y se elaboró un dibujo relacionado con el tema tratado. Se les animó a pensar en características, atributos o hechos relacionados con su tema y a incorporar rimas creativas. Se mostraron ejemplos de calaveritas literarias para inspiración y guía, y se discutió cómo los autores utilizaron las rimas para dar vida a sus poemas.

Desarrollo de estructura gramatical

Con los niños del *nivel 3*, se realizó una actividad llamada **“Pescando palabras”** utilizando fichas en forma de pez, las cuales tenían verbos, con las cuales los niños debían formar oraciones:

1. Los niños debían tomar una ficha al azar de un contenedor.
2. Se les pidió que utilizaran esos verbos para construir frases completas con un sujeto y un predicado con la finalidad de fomentar su creatividad y habilidades lingüísticas. Los niños debieron combinar las palabras de manera coherente y lógica para formar oraciones significativas.
3. Cada uno pegó al menos cuatro de sus oraciones en el pizarrón. Durante el proceso, se les explicó a los niños qué era un sujeto y qué era un predicado en una oración,

mostrándoles cómo se componía una oración y proporcionando algunos ejemplos.

Se destacó la importancia de estructurar las oraciones de manera lógica y coherente.

Por su parte con la **actividad de “palabras espaciadas”**, realizada con los niños del mismo nivel, se promovió el concientizar a los niños sobre la importancia de espaciar las palabras correctamente al escribir. Se utilizaron enunciados para ejemplificar el aprendizaje esperado, con el propósito de que los niños pudieran observar cómo el significado de una oración podía cambiar si las palabras no se separaban adecuadamente. Para comenzar, se mostraron varias oraciones y se les pidió a los niños que las leyeran en voz alta para que pudieran visualmente reconocer la importancia de separar las palabras de manera adecuada. El objetivo era que pudieran comprender cómo la división de las palabras afectaba la comprensión del texto. Para ilustrar esto, se utilizaron rayas de diferentes colores para marcar y espaciar las palabras en las oraciones como un ejemplo práctico. Después de mostrarles el ejemplo, los niños tuvieron la oportunidad de pasar al pizarrón para separar las oraciones aplicando lo que habían aprendido. A continuación, se presentaron las oraciones que se utilizaron en la actividad:

- MARIANOCOME PASTEL MARIANO COME PASTEL MARÍA NO
COME PASTEL
- EMILIANOTOMA UN LÁPIZ EMILIANO TOMA UN LÁPIZ EMILIA NO
TOMA UN LÁPIZ

Estructuración de oraciones

Para los pequeños con los que se trabajó de forma individual fue indispensable trabajar la estructuración de oraciones como parte del objetivo de mejorar su calidad de lenguaje

expresivo, ya que en su mayoría decían frases de no más de tres palabras, sin usar conectores, artículos o simplemente no contaban con una buena estructura sintáctica, por lo que se realizaron actividades como describir de forma verbal láminas con dibujos de personas realizando alguna actividad a la par que se usaban fichas de colores para visualizar la cantidad, el orden o el tipo de palabras que componían la oración, por ejemplo, los verbos se representaban con una ficha roja.

Comprensión pragmática

De igual manera, debido al diagnóstico de TEA (Trastorno del Espectro Autista) que algunos de los niños presentan, se trabajó la pragmática para desarrollar habilidades como comprender conceptos abstractos, poder hacer inferencias e incluso mejorar su inteligencia emocional al comprender lo que las emociones implican; todo ello se trabajó mediante las lecturas con los cuentos o con actividades donde se mostraban imágenes de una situación específica con la finalidad de que el menor pudiera describir lo que pasaba haciendo inferencias a partir de los datos dados.

1.6. Valoración de productos, resultados e impactos

Nivel I

En las evaluaciones iniciales, la mayoría de los niños pertenecientes al grupo de *nivel I* presentaron dificultades considerables para leer y escribir. Ya que, al momento de escribir, lo hacían sin correspondencia fonética y no usaban las grafías correspondientes, así mismo, evidenciaron problemas de lateralidad, lo que repercutió en alteraciones en las grafías. En cuanto a la lectura, pocos niños de este grupo fueron capaces de leer palabras

completas, lo cual ocasiona que la mayoría adivinara o leyera únicamente las letras que conocían.

Es por ello que, como resultado de las intervenciones, obtuvimos un avance significativo en la conciencia fonológica de los niños, logrando consolidar en la mayoría de los casos la conciencia fonológica superficial (identificación de rimas, trabajo con sílabas, reconocimiento de sonidos iniciales), sin embargo es necesario el seguimiento del trabajo en la conciencia fonológica profunda (segmentar: identificación de todos los sonidos que constituye una palabra, sintetizar: sonidos aislados que se juntan y sustituir e invertir: quitar y poner sonidos-letras, adicionar).

Lograron, además, reconocer palabras con estructura consonante-vocal (CV) lo cual tuvo un efecto motivador en los niños. Avanzaron en el proceso libre de la escritura comenzando por un proceso moldeado para después lograr el dictado de estas.

Desarrollaron relaciones entre fonemas y grafemas dentro de palabras de estructura simple (fonemas como: /m/, /n/, /s/, /l/, /f/, /p/, /t/, /d/). Un porcentaje pequeño de la clase, sin embargo, aún significativo logró el auto dictado, en el cual ellos mismos generaban el modelamiento y prolongación de las palabras.

En cuanto al proceso de lectura, en definitiva, es un proceso que ya se está desarrollando mediante la conciencia fonológica. Sin embargo, en otros niños, el proceso sigue siendo más complicado, algunas veces lograron la recodificación fonológica de palabras con estructura sencilla en donde se reconoce la letra, se le adjunta un sonido y se logra la unión de los sonidos dentro de las palabras. La mayoría de los niños se encontraban

en una “estrategia alfabética parcial” donde se procesan únicamente las sílabas iniciales y con ello relacionaban una palabra que iniciara con esta, el otro porcentaje llegó al punto de lograr la sinterización de sonidos logrando la estrategia alfabética completa de palabras sencillas.

Lo anterior se le puede sumar de manera más específica y cuantitativa a los resultados obtenidos de las evaluaciones finales, en las cuales fue posible identificar que 5 de los 11 alumnos presentan dificultades en la lectura ya que muestran la tendencia a leer solo las vocales que componen la palabra (ej. Palabra a leer: papá / Palabra leída: aa) o, en algunos casos, las consonantes que reconocen (m, s, p, l, n, c, r, t) (ej. Palabra a leer: Camino / Palabra leída: mino. Palabra para leer: Moto / Palabra leída: Mo). En algunos casos en particular, estos tienden a adivinar la palabra en lugar de intentar leerla (estrategia alfabética parcial) (ej. Palabra a leer: Camino / Palabra leída: Caaaaa – cama). Las palabras que suelen adivinar pueden tener algún tipo de correspondencia fonética con la palabra que se les pide que lean.

De los que se encuentran en un proceso diferente, realizan el proceso de síntesis (juntar sonidos aislados), sin embargo, su lectura permanece siendo de manera silábica, 2 de los 11 alumnos lograron esta recodificación fonológica, en la cual lograban reconocer el grafema, darle un sonido y se lograba la unión de estos sonidos para darle un significado a esta palabra.

Dentro del ámbito de la escritura, 6 de los 11 alumnos escribían únicamente con algunas de las vocales o consonantes que conforman la palabra (ej. Palabra a escribir: Camisa /palabra escrita: aai). En su caso, se limitaban a escribir únicamente con las grafías

que reconocían (m, s, p, l, n, c, r, t), sin embargo, lograban, en algunos de los casos, formar sílabas. Cabe mencionar que, anteriormente, los niños reconocían únicamente vocales, lo cual el ahora reconocer consonantes y vocales creando sílabas es un avance significativo en el proceso de la escritura (ej. Palabra a escribir en evaluación inicial: sapo / Palabra escrita: ao, Palabra a escribir en evaluación final: Sapo/ Palabra escrita: sapo). En uno de los casos de manera muy específica, la alumna escribía únicamente con grafemas que conformaban su nombre, cabe mencionar que al principio estas eran irreconocibles para la alumna. En otro, escribió la misma combinación de grafemas en varias palabras.

Cabe destacar que, en la mayoría de los casos, es indispensable abordar la diferenciación entre mayúsculas y minúsculas, ya que, durante el dictado, se observó un uso incorrecto de las mismas.

Por otro parte, en lo que respecta a las habilidades de discriminación fonológica, 4 de 11 alumnos, manifestaron dificultades al distinguir entre los fonemas de dos palabras distintas, mientras que 6 de ellos, en comparativa a su desempeño inicial en esta tarea su avance fue muy significativo, evidenciándose en su puntaje obtenido (figura 9). Finalmente, la mayoría evidenció un desempeño bajo en la segmentación de palabras, que implica la capacidad de verbalizar cada fonema que compone una palabra. De igual forma, en el ámbito de la categorización fonológica, gran parte de los alumnos enfrenta dificultades para identificar las diferencias fonológicas entre diversas palabras.

Figura 9.

Resultados de evaluaciones iniciales y finales.

GRUPO / NIÑO	PROCESAMIENTO FONOLÓGICO									
	LECTURA (20)		ESCRITURA (5 N1)		DISCRIMINACIÓN (20)		SEGMENTACIÓN (24)		CATEGORIZACIÓN (10)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
1.1	0	2	0	4	10	16	20	24	3	6
1.2	0	2	0	4	19	19	21	24	3	3
1.3	0	7	0	5	20	20	14	22	9	10
2.1	1	1	2	0	19	N/A	20	N/A	3	N/A
2.2	N/A	12	N/A	3	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
2.3	5	10	1	1	20	N/A	21	N/A	4	N/A
2.4	0	1	1	1	10	N/A	20	N/A	2	N/A
3.1	0	0	0	3	13	9	0	24	3	4
3.2	1	10	1	5	4	10	4	22	2	5
3.3	0	11	0	5	18	20	5	24	6	10
3.4	0	0	0	1	8	10	3	11	0	0

Nota: El gráfico representa una tabla comparativa de acuerdo con la cantidad de respuestas correctas al inicio y final de la intervención.

Es importante considerar que los resultados de las evaluaciones no siempre arrojan con precisión el verdadero desempeño de los alumnos. Ya que, en algunos casos, se observa que, dentro del salón de clases, evidenciaban mayores habilidades en comparación a las mostradas dentro de las pruebas. Este resultado pudiera ser consecuencia de diversos factores, como el nerviosismo, la sensación de sentirse observados y/o evaluados, no querer contestar la prueba, distracciones externas, entre otros.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, 6 de los 11 alumnos mostraron tener los prerrequisitos y las habilidades de lectoescritura necesarias para avanzar al nivel 2. Estas habilidades incluyen la conciencia y discriminación fonológica, correspondencia entre fonema y grafema, así como la lectura y escritura de palabras con estructura (CV).

En lo que respecta a los cambios conseguidos en el área relacional y afectiva, en los grupos fue posible observar que, en comparación con las primeras sesiones, los niños

aprendieron a desarrollarse en un ambiente social y a interactuar mejor con sus compañeros de clases.

Esto es evidente al observarlos trabajar en equipo para realizar actividades o ayudarse los unos a los otros cuando se les presenta una dificultad. Es importante mencionar que, el área relacional y afectiva de los alumnos los cuales tenían como origen el albergue infantil se vio afectada de manera positiva pues se trabajó en crear una nueva pertenencia a un grupo fuera del albergue, creando además vínculos fuera de este espacio. Esto provocó una mejora en la conciencia emocional y expresividad de la misma, fueron capaces en las últimas sesiones de expresar lo que sentían y lo que pensaban de una manera más abierta, así como también una mejora en su capacidad para seguir instrucciones, de atención y de autorregulación. En la mayoría de los niños también se puede observar que el nerviosismo disminuyó bastante a lo largo de las sesiones y la participación aumentó.

Como conclusión, en el área de resultados, el impacto ha sido notable. Sin embargo, es necesario el acompañamiento constante en los niños para continuar con el proceso del aprendizaje inicial de la lectoescritura, además del reforzamiento de los aprendizajes adquiridos para su apropiación dentro de su cotidianidad.

Nivel 3

En el contexto de las evaluaciones finales, se evidenció un notable progreso en el desempeño en las áreas de lectura y escritura de las pruebas aplicadas por parte de los niños alfabéticos. Cuando llegaron, los niños mostraban dificultades para separar adecuadamente las palabras que conforman un texto, errores ortográficos, desorganización y carencia de

coherencia estructural en sus escritos. Asimismo, se observaba una tendencia a la lectura silábica, indicadora de un proceso más mecánico y fragmentado en su comprensión lectora.

Al concluir el periodo, los niños mostraron una disminución significativa de incidencia de errores ortográficos al escribir, indicando un progreso en sus habilidades de escritura. Además, dieron cuenta de una mejora en la fluidez y comprensión lectora, marcada por la transición de lectura silábica a una lectura global, lo cual refleja un desarrollo en su capacidad para integrar y comprender el significado de las palabras dentro de contextos más amplios.

Asimismo, se percibe que son capaces de generar rimas de manera ágil y acertada, lo cual incide positivamente en habilidades como: conciencia fonológica, expansión de vocabulario y enriquecimiento de lenguaje tanto expresivo como comprensivo. Adicionalmente a esto, los niños mostraron un avance en el ámbito de la escritura creativa, pues son capaces de crear historias coherentes y complejas (acorde al nivel), así como crear inferencias con respecto a historias. Estos logros reflejan un cambio significativo en las competencias tanto lingüísticas como literarias de los niños durante este periodo.

Con respecto a sus habilidades sociales, se identificó un impacto positivo en cuanto al trato respetuoso entre compañeros. Este comportamiento se vio reflejado en las dinámicas mantenidas por los niños de trabajo en equipo, así como su capacidad para reconocerse unos a otros conociéndose y dirigiéndose mutuamente por sus nombres, así como el respetar las ideas de los otros. También, es importante destacar que los niños mostraron habilidades para encontrar alternativas en la solución de conflictos, lo cual

implicó un aprendizaje sobre llegar a acuerdos mientras se respetan las ideas propias y ajenas.

A pesar de que el propósito principal dentro de esta intervención no estaba centrado en cuestiones socioemocionales, la metodología que sustenta esta intervención brindó cambios significativos dentro de cuestiones afectivas, pues en un inicio se mostraba resistencia por recibir demostraciones de afecto, y hacia el final éstas podían ser recibidas, e incluso brindadas hacia sus pares. Además, lograron expresarse en relación con su propia identidad, manifestando una comprensión renovada de su presencia en los entornos y la valoración de su voz en dichos contextos.

Casos individuales

Antes que nada, es importante mencionar que en tres de los cuatro casos individuales se retomó el avance que se tuvo del periodo pasado; en el primer caso se obtuvieron resultados considerables pues en la semana de evaluación el menor lograba identificar vocales, los grafemas /M/, /L/, /N/ y /S/, siendo capaz de leer monosílabos con dichos fonemas; lograba reconocer sonidos iniciales de las palabras y de igual forma en su lenguaje oral solo utilizaba dos palabras para formar una frase, sin hacer uso de conectores o palabras como artículos o preposiciones, además las palabras que decía todavía no estaban correctamente articuladas.

Actualmente, el menor del caso uno, logra identificar los grafemas /M/, /B/, /N/, /L/, /S/, /J/, /V/, /T/, /P/, /D/, /F/, /Z/, así como /G/, /C/ y /R/ con sus variaciones, aunque todavía es necesario reforzar éstas últimas, además, logra leer palabras de máximo cuatro sílabas con la estructura “CVCV”, es decir, Consonante – Vocal – Consonante – Vocal.

También es capaz de fragmentar una palabra en sílabas y éstas a su vez en fonemas, teniendo mejores habilidades de procesamiento fonológico. Sin embargo, debido a sus malos hábitos articulatorios, el menor suele cometer los mismos errores en lectura y escritura que en el habla. De igual manera, en su lenguaje expresivo se observa mayor y mejor estructura, pues ahora utiliza adjetivos calificativos, artículos, algunas preposiciones y conectores, no obstante, todavía no lo hace de forma espontánea.

En el segundo caso también se obtuvieron resultados favorables, puesto que al iniciar el periodo de evaluaciones solo reconocía las vocales y el grafema /M/ en lectura, pero no lograba escribir. De la misma manera, el menor presentaba una severa ecolalia en todo momento y acompañado de ello una comprensión limitada. Sin embargo, actualmente su ecolalia se ha reducido significativamente, teniendo respuestas más contextualizadas y dirigidas, así como mayor comprensión pragmática.

En cuanto a la lectoescritura, es capaz de identificar los grafemas /S/, /M/, /L/, /N/ y /B/, pudiendo leer y escribir palabras de estructura simple CVCV de hasta dos sílabas, de igual forma ya puede escribir su nombre sin tener una referencia visual, aunque en ocasiones espejea letras como la /B/, /S/, /A/ y la /E/, por lo que será necesario seguir trabajando lateralidad.

En el tercer caso no se logró tener tanta evidencia de su proceso pues no pudo asistir a sus sesiones en los últimos meses. En la evaluación inicial se observó que ya se tenían evaluaciones previas de él, pero conforme el tiempo pasó sus habilidades de lectoescritura fueron deteriorándose, se comenzó a trabajar con el reconocimiento de vocales, la conciencia fonológica identificando rimas o primeros sonidos, así como en el lenguaje, la

comprensión de indicaciones, así como la comprensión pragmática, la corrección de malos hábitos articulatorios y la estructuración sintáctica de las oraciones, sin embargo, lo único que logró consolidarse fue la comprensión de indicaciones simples.

Por último, en el cuarto caso también se vieron resultados muy favorables pues en las evaluaciones iniciales se observó que el menor era capaz de leer palabras de estructura simple CVCV, de forma silabeada, mientras que en escritura omitía constantemente algunas de las letras. Actualmente el menor puede escribir y leer de forma global palabras de estructura más compleja, por ejemplo, la palabra “canción” que tiene Consonante – Vocal – Consonante – Consonante. También se observaron cambios significativos en la conducta del menor pues desarrolló mayor tolerancia a la frustración, estrategias para reducir la ansiedad y mayor socialización con sus pares.

Es necesario mencionar que uno de los avances más importantes fue que los niños del primer y cuarto caso trabajaban de forma individual un tiempo y después se integraban a un grupo con niños de su mismo nivel para que reforzaran lo adquirido previamente; esta dinámica benefició aspectos como el aprendizaje social pues al estar en grupo desarrollaron habilidades como trabajo en equipo, respetar turnos y mejoraron sus habilidades comunicativas.

Aunado a ello, con la finalidad de seguir estimulando su lenguaje y no perder la continuidad en los avances que se tienen, se creó un pequeño manual recopilando actividades que puedan realizar en casa durante el periodo de vacaciones en el que refuercen lo visto en las sesiones de trabajo. Este manual trabaja habilidades como la

conciencia silábica, conciencia fonológica, estructuración de oraciones, procesamiento fonológico, entre otras habilidades previas a la lecto-escritura.

1.7. Bibliografía y otros recursos

- Cázares López, I. F.. (2023) *Reporte técnico: Proyecto de Intervención Psicocultural y Psicoeducativa: “Educación Para la Paz y Prevención de la Violencia Familiar y Escolar”*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Centeno Partida, M. de L. (2022). Interacciones que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura inicial. En *Leer y escribir : artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad*. ITESO.
- Centeno Partida, M. L. (2023). *Documentos internos Centro Polanco*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Centeno Partida, M. L. (2023). *Guía de aprendizaje 2023*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Centeno Partida, M. L. (2022). *Informe anual de actividades del Centro Polanco*. Autor.
- Diuk, B. (2023). Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial (Educación que Aprende). Siglo XXI Editores. Edición de Kindle. (pp. 97-139)
- Gómez Gómez, E.N. (2015) *Agentes y lazos sociales : la experiencia de volverse comunidad*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria*. *Profesorado*, 16(1), 1-20.

INEGI. Inventario Nacional de Viviendas 2020.

Mendo Gutiérrez, A., Morales Gil de la Torre, H., Ortega Minakata, A. (2015) *Programa Integral Centro Polanco ANEXO 1. Aproximación descriptiva a su contexto de referencia*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Sánchez Antillón, A., Cervantes Rodríguez S., Torres Guillén, J. (2015) Temáticas emergentes. En Gómez Gómez, E.N. (2015) *Agentes y lazos sociales : la experiencia de volverse comunidad* (pp.101-199) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Zabalgoitia Lomelí, D. Machado Arellanes, A. y González Gutiérrez, R. (2022) *Programas educativos y Estudiantes*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Tamayo, A. A. T., & Rodríguez, J. Z. (2023). La Importancia de la Comprensión Lectora: Un Análisis en Alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9988-10009.

2. Productos

A continuación, se muestran algunos de los productos obtenidos a lo largo del período de trabajo. En los grupos de nivel 1, se realizaron actividades variadas con el propósito de ayudar en el proceso de aprendizaje de las habilidades de lectoescritura. Estas actividades se utilizaron para trabajar diferentes aspectos como el acercamiento a la lectura, el análisis fonológico, la conciencia fonológica, el reconocimiento de grafías y de silabas, y otros aspectos importantes para el aprendizaje como la atención y la memoria.

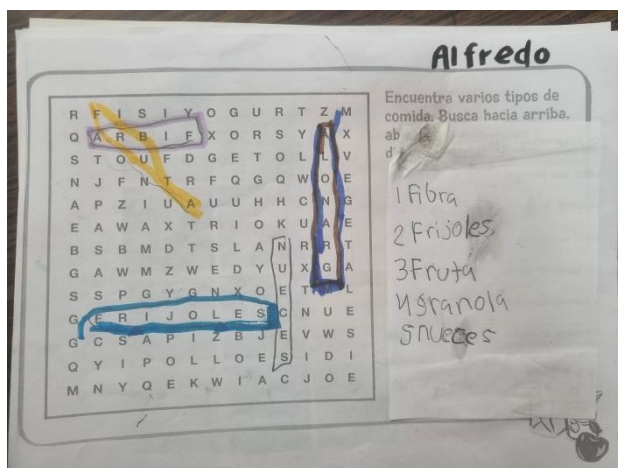


Figura 10.1. *Actividad de sopa de letras.*

Se usó para trabajar la atención y reforzar el aprendizaje de nuevos fonemas y palabras.

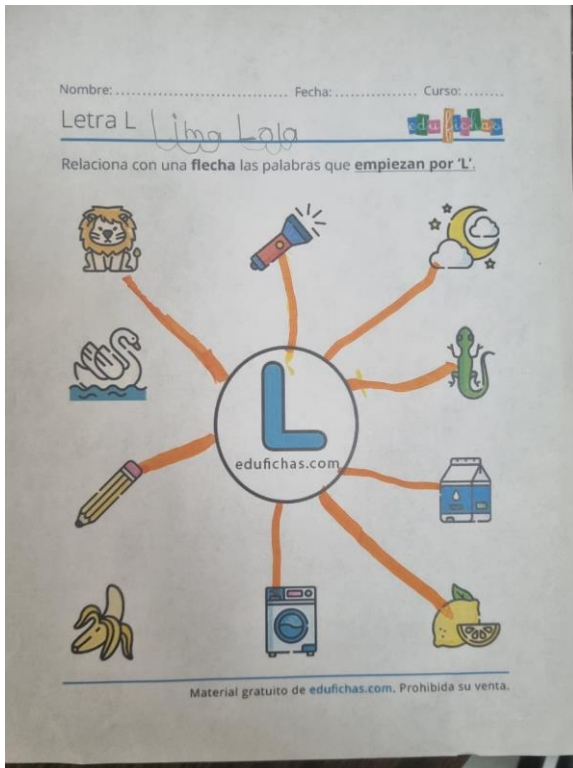


Figura 10.2. *Actividad de conciencia fonológica.*

Se utilizaron actividades de este estilo para trabajar que los niños aprendieran a identificar el sonido inicial de las palabras. En este caso la actividad se realizó con el fonema /L/ y también ayudo a la adquisición de vocabulario.

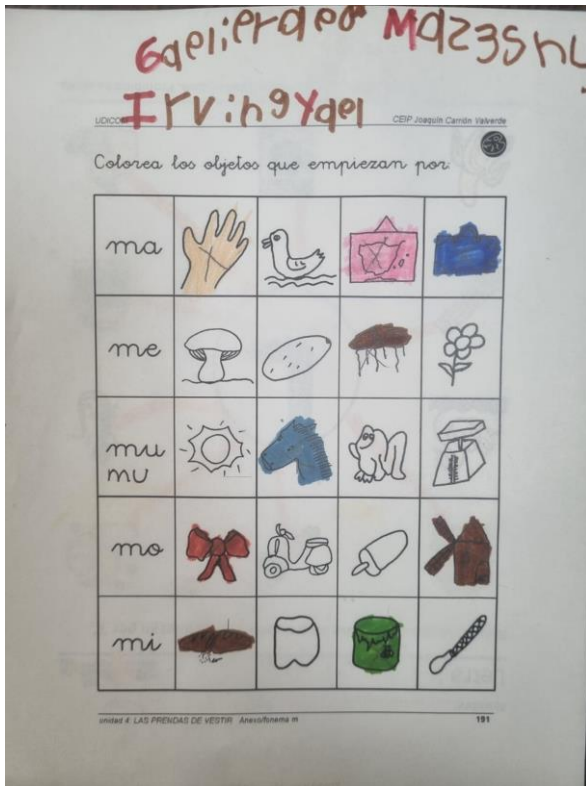


Figura 10.3. *Actividad de conciencia fonológica y silaba inicial.*

Esta actividad se utilizó para el aprendizaje de identificación de silaba inicial, asi como del aprendizaje del fonema /M/.

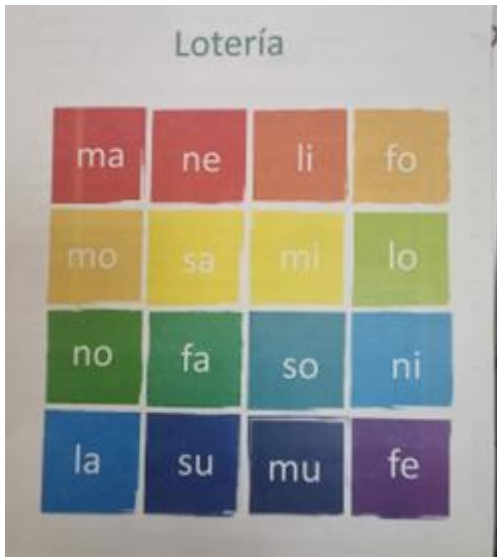


Figura 10.4. *Lotería de sílabas*

La realización de esta tarea estimulo el desarrollo de habilidades de identificación de la sílaba inicial, conexión entre fonema y grafema, así como el fortalecimiento de la atención y la ampliación del vocabulario. La actividad consistió en un juego de lotería en el que se mencionaban sílabas, y los alumnos debían encontrar una palabra que comenzara con la sílaba referida.



Figura 10.5. *El pájaro del alma*

A partir de la lectura del cuento *El pájaro del alma* (1985) de los escritores Michal Snunit & Mijal Snuit, se elaboró una actividad en la que los estudiantes personalizaban su propio pájaro de acuerdo con las enseñanzas que se obtenían del relato. El ejercicio evidencia como cada uno de nosotros, guarda dentro de su corazón cajones, los cuales se abrirán de acuerdo con las circunstancias a las cuales nos enfrentemos en nuestra vida cotidiana.

Este tipo de actividades, además de fomentar el gusto y el aprendizaje de la lectura, ayuda a la reflexión personal de los alumnos, ayudándolos a descubrir y nombrar sus emociones. Además de vincular objetivos académicos y socioafectivos, los cuales contribuyen hacia un aprendizaje mucho más significativo.

Con respecto al nivel 3, se utilizaron actividades diversas con el objetivo de reforzar las habilidades de lectoescritura. Esto se logró mediante la implementación de actividades que no solo incitaban a la escritura de palabras, estructura gramatical y adquisición de vocabulario, sino que también promovían la escritura creativa, la lectura y actividades que estimulaban activamente estas competencias.

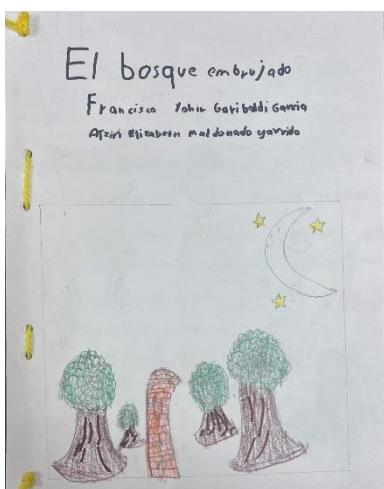


Figura 10.6. Cuento: *El bosque embrujado*

La actividad de escritura creativa se realiza a partir de las habilidades se desarrolla a partir habilidades como escritura de palabras, la comprensión de estructuras gramaticales y la ampliación de vocabulario en el contexto de actividades de lectoescritura. De esta manera, el producto realizado por los niños fue un cuento de terror. Así, los niños participaron activamente en la construcción de todos los elementos de la narrativa, guiados por las mediadoras. Desde la conceptualización de la idea y los personajes hasta la delimitación del escenario y la creación de dibujos que capturarán los momentos más representativos de la historia, esto con el propósito de fomentar la expresión creativa y el desarrollo narrativo.

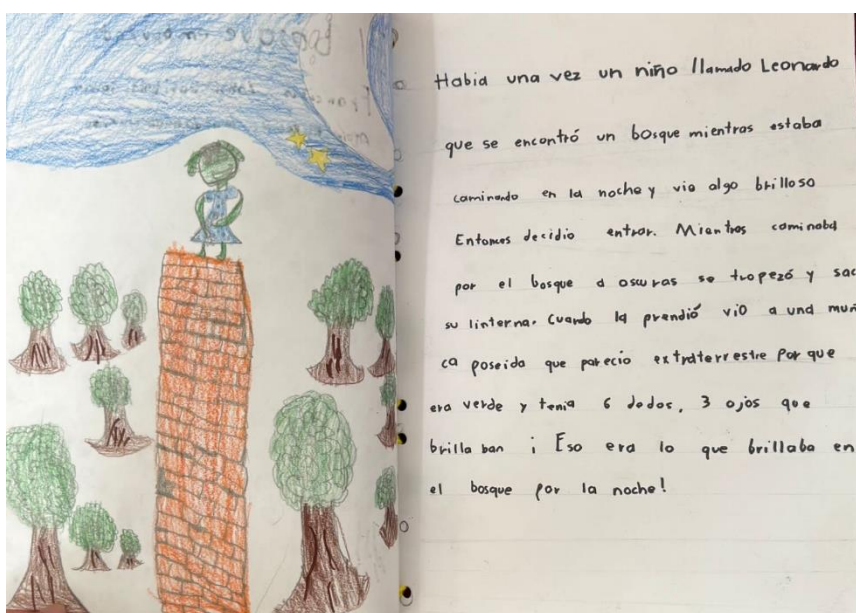


Figura 10.7. Cuento: *El bosque embrujado 1*

Este ejercicio permitió fortalecer las destrezas de escritura de palabras, así como una mayor comprensión de la estructura gramatical necesaria para dar coherencia al desarrollo de historias. De igual manera, la actividad propició la expansión de su vocabulario, pues debían de buscar palabras específicas para describir sus ideas. Igualmente, hace visible el proceso significativo que se tuvo para la adquisición de las habilidades lingüísticas.

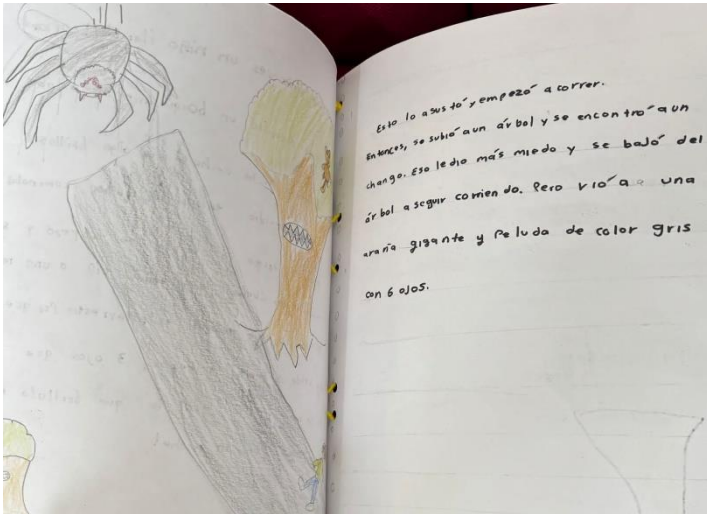


Figura 10.8. Cuento: *El bosque embrujado 2*

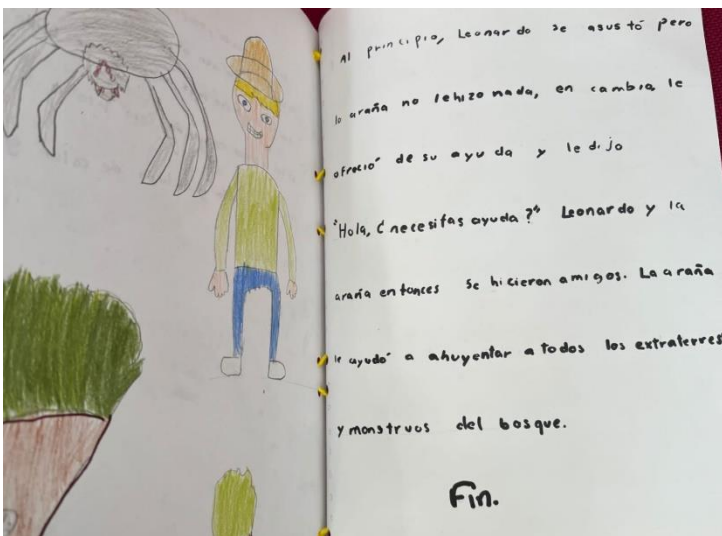


Figura 10.9. Cuento: *El bosque embrujado 3*

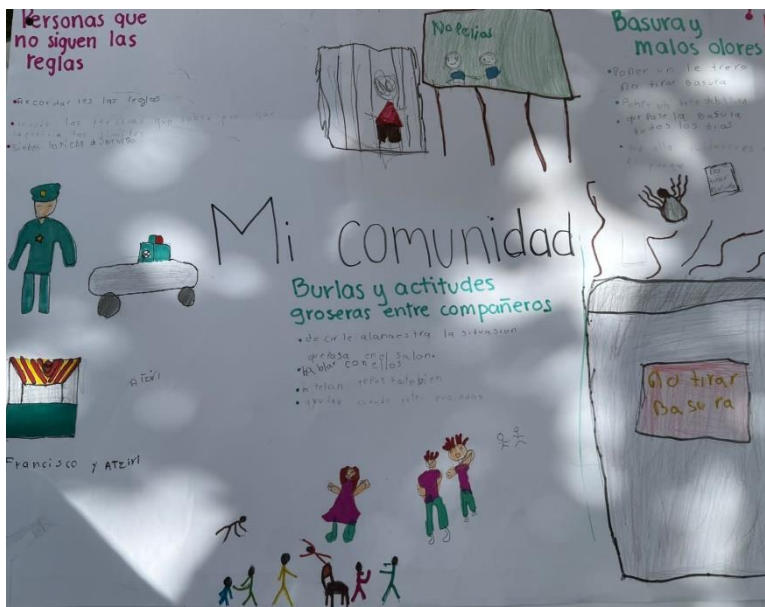


Figura 11. Una guía para escribir: *Mi comunidad*

Una guía para escribir, actividad basada en “Una guía para escribir” de Fichero. Actividades didácticas. Español. Tercer grado (1996) fue elaborado en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, como parte de las acciones emprendidas por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica.

La guía plantea un proceso participativo y creativo donde los niños, en conjunto, identifican problemas dentro de su comunidad escolar. Comenzó con una conversación abierta para explorar y elegir algunos problemas relevantes. A partir de esta recolección de ideas, se organizó un esquema alrededor de la idea central “Mi comunidad”, clasificando las ideas en problemas y soluciones. Este enfoque permite que los niños participen activamente en la identificación y la comprensión de los problemas, además de sugerir posibles soluciones. Este método no solo enseña técnicas de redacción, sino que también involucra a los niños en la comprensión y solución de situaciones reales en su entorno escolar.

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

Karla Maritere Neri Vázquez

Mi trabajo en Centro Polanco comenzó el semestre pasado, y puedo decir que mis percepciones del centro y de la comunidad eran muy diferentes en comparación a las que tengo ahora. Cuando yo entre, tenía la percepción de que el contexto en temas educativos y socioafectivos eran escasos, ya que, si había un centro exclusivo a esas temáticas, era porque existía una demanda y una necesidad relevante. No obstante, no consideraba que fueran a ser tan notorias las necesidades. Puesto que, en temas de rezago académico, estaban mucho más atrasados de lo que pensaba, lo cual se pudo ver evidente en niños que estaban en 5° de primaria y no contaban con los prerrequisitos necesarios para leer y escribir. Esto represento un gran reto al momento de encontrar estrategias que se adaptaran a las necesidades de los niños, ya que la mayoría de las actividades eran hechas para niños con edades más tempranas. Por otro lado, si se suman las pocas habilidades de regulación emocional con las que contaban, el trabajo de enseñanza y aprendizaje se convertía en un gran desafío.

No obstante, al ir conviviendo con los niños en las horas de trabajo, no solo le aportábamos nosotros como alumnos del PAP, sino también ellos a nosotros, o por lo menos puedo decir que a mí. Ya que, el conocer y entender un poco sobre su historia de vida, te hace verlos como grandes, puesto que hacen lo mejor que pueden, con lo que tienen. Sus ganas de aprender, de ser mejores niños a la hora de convivir con demás personas, te hacen dar cuenta que el trabajo con ellos hace que valga la pena, ya que les estamos abriendo una nueva realidad, en donde es posible una convivencia en donde existe el respeto.

Este trabajo me hecho abrir mi panorama en términos de que hay una gran necesidad, fuera de mi contexto, que necesita ayuda, académica, pero también socioafectiva. Son muchos los niños que necesitan ser reconocidos como personas valiosas y merecedoras de respeto. Mi compromiso entra ayudar a con una mirada, una sonrisa y si queda a mi alcance, con la posibilidad de poder ayudar más allá de solo estar con espectadora.

José Alejandro Caram Salinas

Durante el transcurso del semestre, la interacción con los niños y sus familias me brindó la oportunidad de reconocer y conocer más sobre las múltiples situaciones de vida que tienen. Este semestre en especial con los niños provenientes de Villas Miravalle, donde su contexto es bastante diferente al de los niños con los que estaba acostumbrado a trabajar. Mi mayor involucramiento se materializó al observar y analizar, a partir de las sesiones, las necesidades de cada uno de los niños. Identificar qué requerían y con eso poder determinar

de qué manera yo podía contribuir dentro del espacio de Centro Polanco, ya sea a través de actividades o de la selección de temas para las clases.

En comparación a como llegué por primera vez al escenario y a la comunidad, ahora tengo un concepto del trabajo que se hace diferente que antes. Este semestre considero que en verdad explore los cambios positivos que este proyecto puede tener en las personas de la comunidad, tanto con los niños, como con sus familias y compañeros.

Esta experiencia me llevó por un gran mar de emociones, muchas veces era ansiedad y frustración ante la tarea de poder darle a los niños herramientas muy necesarias para ellos en un periodo de tiempo limitado, y que ellos entendieran también porque eran algo importante. En especial con los niños grandes de nivel 1. Tenía mucha preocupación por si lo que les enseñaba estaba funcionando o no.

Conforme avanzaba el semestre, comencé a ver cambios en los niños. Me di cuenta de que si estaban integrando esas herramientas y aprendizajes y mis sentimientos cambiaron a unos de más satisfacción. Ver que si estaban aprendiendo me hizo sentir alegría. en un tiempo limitado. Siento una determinación firme de seguirme superando en mi vida profesional. Me llevo muchas experiencias y aprendizajes del proyecto y un conocimiento muy grande de cómo se puede lograr un impacto positivo en la sociedad que me rodea.

Mireya Jazmín Gómez Arízaga

Antes de entrar a Centro Polanco era consciente que existía un rezago educativo por parte de los niños debido a diferentes circunstancias, sin embargo, al irme familiarizando

con el contexto, conociendo a los niños y en general ir aprendiendo respecto a los métodos de aprendizaje me di cuenta de que el rezago era a un mayor al que yo imaginaba, lo cual se me confirmó al ver los resultados de las evaluaciones iniciales. Además, con la adición de niños institucionalizados hizo que tuviera que generar nuevas estrategias con relación a las herramientas a utilizar para formar los procesos de aprendizaje, pues su desarrollo emocional y temperamento era distinto a los otros niños y por ende un mayor reto.

En ese sentido, puedo decir que conforme pasaban las semanas la dinámica de aprendizaje fue cambiando para bien, porque aun cuando se presentaban situaciones complejas, las cuales nunca imagine qué podrían darse, era visible el compañerismo, y el aprendizaje que se estaba desarrollando dentro del aula. Esta evolución en las relaciones contribuyó de manera positiva al desarrollo socioemocional de los niños, creando un espacio más propicio para el aprendizaje y la convivencia.

En ese sentido, mi percepción inicial, basada en la conciencia de un rezago educativo, ha evolucionado hacia una comprensión más profunda de las complejidades específicas de cada niño. Este proceso me ha llevado a apreciar aún más la importancia de abordar no solo los aspectos académicos, sino también a atender a las necesidades emocionales y sociales de cada niño, creando con esto un entorno enriquecedor para su desarrollo integral.

Durante el semestre, establecí un vínculo personal con los niños, lo que me llevó a sentirme plena y segura en mi labor. No obstante, hubo ocasiones en las que me enfrenté a situaciones complejas que superaban mis herramientas y estrategias, generándome inseguridad, miedo y frustración al no estar segura de si estaba respondiendo de manera

adecuada a las circunstancias. Aunque, al reflexionar, incluso cuando no sabía cuál era la mejor acción para abordar situaciones específicas, considero que, a pesar de mi inseguridad, me sentía relativamente confiada de que cualquier decisión tomada estaba orientada hacia el bienestar de los niños, comprometida a hacer el bien mayor y adaptándome a las diversas situaciones.

Además, quiero destacar que este proyecto me ha brindado innumerables aprendizajes a través de cada niño. Ellos han sido una fuente constante de inspiración y crecimiento, tanto a nivel profesional como personal. Cada experiencia ha contribuido significativamente a mi desarrollo, ampliando mis habilidades y perspectivas. Me han movido de maneras que no habría anticipado al inicio del proyecto, demostrando la riqueza de enseñanzas que puede ofrecer el trabajo con niños. Este crecimiento continuo, impulsado por sus singularidades y necesidades, ha enriquecido mi desarrollo como profesional y me ha marcado profundamente en mi desarrollo personal, en general considero que ha sido un privilegio poder aprender de los niños de Centro Polanco, he vivido una experiencia única en el trabajo con ellos de la cual estoy profundamente agradecida.

Diana Sarahí García Téllez

A lo largo del proyecto, mis percepciones con respecto al contexto y las problemáticas se han transformado. Al principio, creía que entendía por completo los problemas y al entorno mismo, ya que había trabajado anteriormente en Centro Polanco. Tenía noción de que mucho del trabajo conllevaba el enfrentarme con una realidad inmersa dentro mucha violencia, con énfasis en dificultades al involucrarse con pares. Sin embargo,

conforme fue avanzando el tiempo, fui ampliando mi visión, pues me di cuenta de que había mucho más por conocer.

Actualmente, me doy cuenta de que las personas llegan con una historia detrás, en donde la mayoría de las veces, hay muchos intentos detrás por solucionar cada una de sus problemáticas en particular. Por lo que, me parece relevante cuestionarnos desde dónde nos posicionamos como psicólogos. Juega un papel fundamental el que seamos capaces de tener una mirada psicosocial acerca del entorno, donde dejemos de lado una perspectiva que intente ver los asuntos desde lo individual, ya que esto limitaría el poder comprender la complejidad de las situaciones, las cuales recaen en un sistema educativo, político y económico, con fallas. No es un tema de que, si la persona puede o no, la cuestión es, que no ha habido en muchas de las ocasiones una mediación adecuada para que el aprendizaje se consolide.

La infancia, desde mi perspectiva, representa una fase crucial en el desarrollo en la que el entorno ejerce una influencia directa sobre el comportamiento. Gran parte de que el aprendizaje que se consolide, o no, surge en respuesta al contexto. Por ende, dentro de nuestro papel en el proyecto, es importante poder desarrollar estrategias adecuadas para facilitar el que esto pueda asegurarse. No solo buscar el que se adquirieran las destrezas necesarias para la lectoescritura, sino, ser mediadores también de habilidades socioemocionales, de convivencia, y trabajo en equipo. Debido a que, estos aspectos no son independientes; están entrelazados, pues el proceso de aprendizaje siempre lleva consigo una dimensión emocional, influyendo así, en la capacidad para consolidar lo aprendido. De la misma manera, el aprender algo conlleva realizarlo de manera conjunta con los pares, o

compartirlo en algún momento con un grupo más amplio, lo que enfatiza la necesidad de contar con habilidades de convivencia.

De manera personal, puedo decir que me conmueve muchísimo poder participar en este proyecto. Me invita a seguir cuestionándome sobre desde donde me posiciono como profesionalista, a seguir diseñando planes de intervención en donde tomemos en cuenta todos los aspectos que se mencionan anteriormente. Donde acompañemos desde el entendimiento de las realidades y no desde la imposición. Donde mostremos que el aprendizaje, con una correcta mediación, puede ser algo divertido, que se disfrute. No tiene por qué ser aburrido o poco dinámico, puede ser algo que entusiasme, que motive, y que llegue más allá de un salón de clases.

Irma Franciela Cázares López

De inicio, mi percepción estuvo marcada por preconcepciones y estereotipos sobre el contexto, teniendo una visión general de las dificultades económicas, el acceso limitado a recursos educativos de calidad y posiblemente una menor estimulación cognitiva en el hogar. Sin embargo, la cercanía con los niños y sus familias me proporcionó una comprensión más profunda de las complejidades del contexto. Ahora, puedo identificar también fortalezas individuales y colectivas, así como resiliencias en medio de desafíos y dejar de lado una postura orientada a la carencia, que opaca su capacidad de cambio. Mis opiniones se han transformado hacia una comprensión más holística y menos estigmatizada de la comunidad.

Las experiencias de los niños se conjugaron en una variedad de experiencias individuales. Fue importante reconocer que cada niño porta consigo historia, desafiando la noción simplista de una infancia homogénea en situaciones desfavorecidas. Se abrió ante mí un abanico de habilidades de resiliencia, talentos y perspectivas que trascendieron mis expectativas iniciales.

La lección clave para mí radica en no subestimar la diversidad y la fuerza de las infancias en contextos desafiantes. Esto resalta la importancia de abordar las necesidades individuales y de la visibilización de la capacidad de aprendizaje y cambio en todos los niños y las niñas.

Los procesos de aprendizaje y convivenciales, inicialmente eran concebidos como dificultades adicionales inmóviles. Una postura reduccionista e individualista que evolucionó hacia un enfoque más centrado en las estrategias de enseñanza. Considero que he adquirido una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje y convivenciales en este contexto específico al reconocer la importancia de enfoques participativos, inclusivos y culturalmente sensibles para fomentar un entorno educativo positivo.

Este proceso fue similar en el caso del desarrollo socioemocional. Inicialmente, existía una atención inicial en los posibles ‘déficits’ emocionales, vinculada a la preocupación por los posibles efectos adversos del entorno en el bienestar emocional de los niños. Ahora, considero que el apoyo emocional y la promoción de habilidades sociales, reconociendo y fortaleciendo las capacidades emocionales de los niños y las niñas, aunque

sea en un espacio en particular, puede promover un cambio y no por sí solo de las estrategias sino, en su mayoría, por las propias habilidades de los niños y niñas.

Participar durante este semestre en este PAP, fue una experiencia que me dejó un proceso de reflexión muy significativo. Al conocer las historias de los niños y sus familias, sentí empatía al entender las dificultades y fortalezas que enfrentan. Sin embargo, al mismo tiempo, me encontré sintiendo preocupación y desmotivación. La magnitud de los desafíos en estos contextos a veces parecía abrumadora, y me preguntaba si realmente podría marcar alguna diferencia. La preocupación provenía de la sensación de impotencia frente a las adversidades que enfrentan estas comunidades. Sin embargo, al sumergirme más en el proyecto, el esfuerzo y creatividad demostrados por los niños al exhibir su capacidad para aprender y prosperar generó una transformación en mi perspectiva.

Estos pensamientos y sentimientos me han movido a un lugar de mayor conciencia y responsabilidad social. En lugar de centrarme en la magnitud de los problemas, me motivé a contribuir. Reconozco la importancia de cuestionar mis ideas preconcebidas y tratar los desafíos desde una perspectiva más amigable y enfocada en las fortalezas de las comunidades. Comprendí que, aunque los desafíos eran grandes, cada pequeña acción sí podía marcar la diferencia para algunos. Me siento motivada a ser una persona mediadora del cambio y la transformación, usando lo que he aprendido para apoyar enfoques educativos más justos e inclusivos.

Mi compromiso ahora es hacia una mayor participación. Este proyecto no solo me enseñó cosas nuevas y ha ampliado mi perspectiva, sino que también me ha hecho sentirme

comprometida para involucrarme activamente en el mundo de la educación y seguir aprendiendo estrategias alternativas para contribuir.

Andrea Jacqueline Cervantes Guzmán

Llegar a la zona de Polanco en mi experiencia fue como llegar después de un tiempo a casa, con la oportunidad de dar lo que había quedado pendiente. Polanco hace más de un año se había convertido en un espacio de crecimiento, sin embargo, se quedaron cosas pendientes las cuales tenía la intención de hacer al entrar en este espacio una vez más. La educación en México en general se conoce que es un espacio en el que no todos corren la suerte de sentirse acompañados e incluso a la que no todos tienen acceso. Es por eso que abordar esta problemática, de manera más específica el aprendizaje inicial, forma parte de nuestros objetivos principales, generar otras formas de acompañar y sobre todo enseñar desde el conocimiento de las carencias del sistema. En un principio esta era nuestro punto de abordaje, sin embargo, conocer de manera amplia las situaciones que preocupan a esta población fue clave, pues recordemos que para que el aprendizaje se otorgue es mediante una mezcla de diferentes factores, entre ellos el área emocional, el cual en nuestra población era un área afectada, eso hizo mover mi percepción, mover mi objetivo y ampliarlo, los niños nos necesitan, me necesitaban.

Así que desarrollar el área socioemocional fue indispensable, conocer historias de vida, conocer incluso como es que viven su día a día. La infancia es un lugar que debe ser valorado como el inicio de una vida que dependiendo de esta tomará un rumbo, las infancias no deben ser tocadas y mucho menos etiquetadas, son niños intentando vivir en un mundo nuevo, entender este mundo no es sencillo, y creo que es por ahí donde nosotros

influimos, les damos una perspectiva diferente, no solo de la educación y del aprender sino también de la visión que tienen de la vida.

A nivel personal y profesional este proyecto ha movido demasiado, me tocaron vivir situaciones que me hicieron ver las infancias dolidas que existen siendo estos solo un porcentaje mínimo de lo que realmente existe, conocer esto me hizo moverme a escuchar, y ser un espacio seguro para estos niños, verlos aprender sabíamos que era no sólo un crecimiento académico también conllevaba un crecimiento emocional. Me siento comprometida a seguir acompañando a los infantes de centro Polanco en el proceso de aprendizaje inicial para quitar etiquetas, pero sobre todo comprometida a acompañarlos en el área socioemocional. Polanco es abrirte a la oportunidad de ir y hacer lo mismo que te gustaría hicieran por ti si volvieras a ser niño.

Susana Lizette Martínez Becerra

Debido a que el ciclo pasado ya había estado en el proyecto las percepciones que tenía al iniciar este nuevo ciclo no son tan alejadas de las que tengo ahora, puesto que ya había comprendido un poco mejor sobre los procesos de aprendizaje de los niños, no obstante, en cada oportunidad sigo aprendiendo un poco más, por ejemplo, antes consideraba que los niños con alguna condición debían trabajar completamente de forma individual por sus necesidades más específicas, ahora entiendo que también es favorable integrarlos a un grupo donde pueden apropiarse de aprendizajes nuevos que les brinda el trabajar con más compañeros.

Aunque tenía claro que lo socioemocional jugaba un papel importante en el desarrollo de los menores, en este semestre tuve la oportunidad de presenciar cómo afectaba tanto positiva como negativamente el desempeño y las habilidades que ya tienen. Pude comprender que uno de los menores no solo tenía retrocesos, en habilidades ya adquiridas, por su condición, sino que también estaba viviendo muchas cosas emocionalmente hablando que no le permitían siquiera pensar en lo académico.

También fui testigo de la dedicación de los padres o tutores de los menores por continuar reforzando el proceso que llevan en Polanco, muchos son conscientes de la importancia de seguir estimulando en casa y buscan la forma de aprender a enseñar para que sus hijos sigan avanzando.

Por otro lado, a mí siempre me ha apasionado trabajar con niños, pero este proyecto me ha despertado nuevas formas de enseñar, me ha obligado a buscar las formas más creativas para que el niño aprenda, así como también me ha demostrado que es importante tener paciencia, es probable que se tengan que cambiar 10 veces las estrategias antes de que una funcione, pero eso no significa que no se podrá lograr o que nos quedaremos sin intentarlo.

Me ha enseñado a adaptarme a las necesidades de los niños sin quedarme en lo fácil, sino que evaluar sus fortalezas y áreas de oportunidad para poder potenciarlas. Sin duda, uno siente el compromiso con ellos desde el momento en que ellos también se comprometen a poner lo mejor de sí mismos aun cuando les cueste trabajo.

Me siento conmovida de tener que dejar el proyecto pues tengo la sensación de que dejé los procesos inconclusos y es algo que también he tenido que aprender en este proyecto, no todo depende de una sola persona, es un trabajo en conjunto. Además, estar en el proyecto no solo les proporciona ayuda para las habilidades académicas, sino que también propicia las relaciones interpersonales y las redes de apoyo.

3.2 Aprendizajes logrados

Karla Maritere Neri Vázquez

Formar parte del proyecto en el centro Polanco ha sido una experiencia que ha tenido un impacto significativo en mi desarrollo personal y profesional. El trabajo realizado en estas semanas ha requerido un compromiso personal considerable, ya que esto me ha dado la oportunidad de trabajar aquellas áreas que eran necesarias afinar, como la paciencia, la empatía, el trabajo colaborativo, entre otras. Sin lugar a duda, este compromiso se reflejó en cada una de las sesiones.

A través de las intervenciones psicoeducativas que he llevado a cabo, he logrado una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en niños de primaria. También he podido identificar el impacto que nuestro trabajo tiene en este proceso, al identificar las necesidades individuales de cada niño y trazar un camino para implementar las mejores estrategias de aprendizaje. La planificación de actividades y sus objetivos es fundamental para obtener resultados positivos, ya que tener claridad sobre lo que se va a hacer con los niños y qué aspectos se desea abordar facilita el progreso en el aprendizaje de la lectoescritura.

Además, he aprendido sobre el trabajo autogestivo y la organización. Una de las habilidades que he desarrollado de manera significativa es la capacidad de enriquecer mi conocimiento de manera independiente, lo cual me prepara mejor para los desafíos que enfrento a diario con los niños. La organización de mi tiempo es crucial para garantizar que los trabajos se realicen y se implementen en tiempo y forma.

Por otro lado, la colaboración en equipo ha sido fundamental, ya que la comunicación y el apoyo entre compañeros son lo que permite que el trabajo se realice con calidad. Por lo que, he afinado mis habilidades de colaboración con varios miembros del equipo, lo que incluye compartir ideas, escuchar opiniones, mejorar propuestas y llevar a cabo clases de manera colaborativa para asegurarnos de que se impartan de la mejor manera posible y que todos estemos en sintonía para brindar clases efectivas.

Sin lugar a duda, mis aprendizajes han sido sumamente enriquecedores. Desde salir de mi entorno habitual y comprender las problemáticas que enfrentan muchas personas, hasta poder aportar conocimiento y comprensión a cada individuo que se acerca al centro. Todo esto me ha proporcionado la experiencia necesaria para ejercer mi profesión desde una perspectiva psicoeducativa.

José Alejandro Caram Salinas

Como competencias profesionales puedo decir que no solo aprendí mucho más sobre los aspectos teóricos del aprendizaje, sino que también pude desarrollar habilidades prácticas al interactuar directamente con los niños en su proceso inicial de aprendizaje. Esta experiencia considero que fortaleció mi compromiso a mejorar continuamente y a la buscar

métodos innovadores para facilitar un aprendizaje más efectivo y significativo en el ámbito de la lectoescritura en los niños.

Pude desarrollar habilidades interpersonales más sólidas. Aprendí a interactuar con los niños de una manera más efectiva, también considerando que este semestre había niños de diversos contextos, como los de Villas. Tuve que aprender a comprender más sus entornos familiares, sociales y culturales, y esto me ayudó a poder diseñar estrategias más efectivas que tuvieran en cuenta estas circunstancias externas. Considero que esto no solo enriqueció mi perspectiva profesional, sino que también fortaleció mi compromiso con la comunidad.

El poder trabajar con otros, me dio la oportunidad de poder compartir experiencias, estrategias exitosas y desafíos comunes que se presentaban al trabajar con los grupos. Este intercambio se me hizo muy enriquecedor y contribuyó significativamente a desarrollar más mis aprendizajes y habilidades, brindándome nuevas perspectivas y enfoques que ahora puedo aplicar profesionalmente.

Mireya Jazmín Gómez Arízaga

Durante mi estancia en Centro Polanco, puse en práctica diversas competencias profesionales que resultaron esenciales para enfrentar los desafíos en las intervenciones con los niños. La adaptabilidad fue clave ante situaciones imprevistas, como la ausencia de los niños en las sesiones, lo cual exigía reestructurar las planeaciones semanales, o los cambios internos entre mis colegas y la asignación de salones. Al mismo tiempo, la empatía fue esencial para comprender las experiencias únicas y desafíos individuales que cada niño

enfrentaba en su entorno, estableciendo así un ambiente basado en el respeto y la confianza e igual adaptando el salón para poder satisfacer las necesidades de los niños.

El liderazgo y la autogestión resultaron fundamentales en la gestión de grupos en situaciones complejas, como conflictos entre los niños o la resistencia de algunos a participar, manteniendo un enfoque positivo y motivador con el fin de superar los obstáculos y cumplir con los objetivos educativos.

Por otro lado, busqué continuamente implementar enfoques pedagógicos innovadores y creativos para adaptar las clases a las necesidades específicas de los niños. La innovación educativa se convirtió en una herramienta clave para hacer que el aprendizaje de la lectoescritura fuera más accesible y atractivo. Mantuve una comunicación asertiva y realicé un constante auto monitoreo de mi trabajo y rendimiento con mis pares y profesora, con el propósito de mejorar y tener un impacto positivo en los niños.

Desarrollé habilidades de resolución de problemas para abordar desafíos vinculados al rezago académico y las complejidades del entorno. La aplicación de intervenciones psicológicas se centró en el manejo y gestión de las emociones de los niños, utilizando estrategias para expresar sentimientos y superar dificultades emocionales. También implementé estrategias orientadas a la resolución de conflictos dentro del grupo, creando así un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. Esta experiencia no solo fortaleció mi papel como psicóloga en el ámbito educativo, sino también reforzó mi compromiso con la creación de un espacio educativo integral que atiende tanto las necesidades emocionales como académicas de los niños.

Me parece que algo clave en el proyecto fue la colaboración y el trabajo en equipo, tanto con mis compañeros y profesora como con la comunidad de Centro Polanco. Para lograr un trabajo efectivo y eficiente, se hizo necesario emplear una comunicación asertiva. Este aprendizaje se evidenció semanalmente durante la planificación de las clases, así como en los diferentes enfoques utilizados en las intervenciones. La apertura a diversas ideas, la mirada crítica y reflexiva me permitieron diseñar intervenciones adecuadas para los niños, así como la capacidad de ceder fueron esenciales al abordar actividades y estrategias.

Además, la creación de un ambiente de apoyo mutuo entre mis compañeros resultó clave para compartir experiencias, especialmente cuando surgieron situaciones complejas que, en ocasiones, superaron mi repertorio de herramientas. La existencia de redes de apoyo entre nosotros no solo alivió la carga emocional, sino que también generó ideas conjuntas para abordar y resolver conflictos de manera más efectiva. La escucha activa de los problemas de mis compañeros y los propios fortaleció nuestra red de apoyo y contribuyó a crear un espacio de recarga emocional. Esto no solo nos permitió enfrentar desafíos emocionales juntos, sino también generar soluciones de manera colaborativa. El respeto desempeñó un papel fundamental, tanto al compartir materiales como en la ocupación de espacios. La gestión del tiempo también se reveló crucial para manejar las actividades de manera eficaz y asegurar un flujo continuo en las intervenciones.

En conclusión, a lo largo del proyecto, fortalecí competencias convivenciales como la comunicación asertiva, la creación de redes de apoyo, el respeto, la gestión del tiempo y la escucha activa. Estos aprendizajes no solo contribuyeron al éxito del proyecto, sino que también enriquecieron mi capacidad para interactuar y relacionarme de manera efectiva

tanto con mis compañeros como con la comunidad de Centro Polanco. Este fortalecimiento en nuestras dinámicas de trabajo en equipo se reflejó positivamente en los productos que hemos creado conjuntamente.

Diana Sarahí García Téllez

Dentro de cada uno de los proyectos por los cuales cruzamos a lo largo de la carrera, ponemos diversas competencias profesionales en práctica. De manera específica, dentro del PAP seguí una metodología para el diseño y elaboración de las planeaciones de mis sesiones. De la misma manera, utilicé las competencias aprendidas dentro de la asignatura de psicometría, pues una parte dentro del proyecto involucra la evaluación de los niños que forman parte de cada uno de los grupos. También volví a emplear algunas de las técnicas de la asignatura de técnica y entrevista en los momentos en los que tocaba hablar un poco con los padres con respecto a algún aspecto de la historia clínica de los niños, o bien, alguna cuestión que surgiera dentro de las sesiones.

Con respecto a las competencias convivenciales, aprendí a relacionarme con mis pares desde un posicionamiento distinto a mis otros proyectos pasados. Dentro de este, me sentí acompañada por mis compañeros, pues los momentos de elaboración con respecto a las particularidades que ocurrían en cada una de las sesiones podían expresarse en espacios por fuera de la clase, lo cual aligeraba mucho de la carga emocional que el trabajo en escenario conlleva. Así pues, el aprendizaje, desde mi perspectiva, resulta mucho más enriquecedor cuando se comparte con los otros, creando vínculos que trascienden más allá de lo académico. Con respecto a la comunidad, aprendí a relacionarme con los usuarios desde un lugar en donde yo sé que, en particular los niños, tienen mucho más que

aportarme, probablemente, que yo a ellos. De cada uno aprendo algo distinto, y por más que yo crea que hay “experiencia” con una población en particular, cada caso es una historia distinta. Porque como seres humanos tenemos historias distintas, y nos mueven cosas diversas. Creo que aprendí a no tener miedo a dejarme permear por lo que el otro podía provocar en mí. En algunos otros espacios de la Licenciatura se puede llegar a decir que debes de mantenerte neutral ante los casos que puedas abordar, pero a mí me parece que el dejarte movilizar con cada una de las historias es también enriquecedor. El permitirte vincularte con el otro, promoviendo así las miradas desde una posición horizontal, y no una vertical. La capacidad de formar vínculos dentro de este espacio es central para mí. Porque no se puede negar que a veces los casos particulares te mueven aún más, pues alguna cuestión se vincula con tu historia personal.

De la misma manera, aprendí a escuchar las necesidades y requerimientos de cada uno de los niños. Aprendí a adaptarme a la realidad social a la que me enfrento, y no creer que esa realidad debe de adaptarse a mí. Eso implica el aprender a ser flexible, y entender que muchas de las veces, si no es que la gran mayoría, las planeaciones no van a salir de la manera en la que fueron planteadas, y eso es parte invariable de trabajar en campo. Asimismo, puedo decir que aprendí a respetar cada uno de los procesos de los niños que acuden al Centro. Me mueve mucho el caso en particular de Carlos, donde a través de las sesiones he podido ver un gran cambio en cuanto a su conducta, en donde ha incluso modificado su manera de hablar, de forma en la que ahora, lo hace como si fuera un niño más pequeño. Desde otras perspectivas, lo más probable es que me hubieran sugerido que le corrigiera el habla tal vez, sin embargo, me parece sumamente valioso el permitir que sea

el niño en la manera en la que probablemente, en algún otro espacio no ha tenido la oportunidad de ser.

Por último, me gustaría mencionar que aprendí a reconocer las limitaciones de mi intervención. Me posiciono desde un lugar en donde yo sé, que no puedo cambiar la realidad de los niños que acuden a Centro Polanco, por más que me mueva, o que yo quisiera. Porque nos enfrentamos a problemas económicos y políticos a nivel macro, y son cuestiones que no puedo modificar. Sin embargo, puedo decir que de manera personal me quedo con el hecho de que puedo crear un espacio por el cual esos niños pueden transitar por un tiempo determinado, y aunque sea una etapa corta de su vida, y eso me hace motivarme y querer ser ese espacio de entrega, de escucha, de aprendizaje, en donde puedan compartir con sus pares y sentirse seguros. Nos enfrentamos ante unas realidades complejas, en donde los niños se encuentran inmersos dentro de contextos sumamente violentos, por lo que me quedo con el hecho de que me llena la posibilidad de ser un espacio donde puedan encontrar afecto, seguridad, y todas las cuestiones que menciono anteriormente. Además, donde todos valemos por igual, y donde no importan las etiquetas. No importa tu estatura, tu diagnóstico, tu edad, tu grado escolar, a Centro Polanco todos venimos a aprender por igual, pues los alumnos aprendemos tanto de nuestros alumnos como ellos de nosotros.

Irma Franciela Cázares López

Durante este semestre del PAP, considero que he adquirido muchos aprendizajes a nivel profesional. En primera instancia, aprendí a realizar evaluaciones para identificar dificultades en el proceso de lectoescritura en niños y niñas. Esto involucra el manejo de

pruebas, observaciones e interpretaciones para comprender las necesidades individuales de cada niño. Además, desarrollé habilidades para diseñar e implementar programas de intervención, adaptados a estas necesidades particulares de los niños y niñas en sus procesos de lectura y escritura. Sobre lo anterior, algo que considero muy valioso como aprendizaje es la constante recursividad sobre los mismos diseños de intervenciones ante las necesidades cambiantes que se presentan a partir de situaciones nuevas en cada sesión o momentos del curso en las cuales se requiere de capacidades de observación y análisis para encontrar los patrones de comportamiento, los progresos o dificultades específicas que están favoreciendo o perjudicando el logro del aprendizaje.

Una de las otras competencias que adquirí es mejorar mi habilidad para comunicarme con los niños de manera empática y efectiva pero también con un lenguaje comprensible para ellos en cuanto a las indicaciones de las actividades o información a compartirles.

Por otra parte, también adquirí aprendizajes a nivel convivencial. La interacción con las personas de la comunidad requiere de empatía y conciencia para comprender las realidades de cada individuo, comprender lo que significa o no el espacio para las familias que acuden en busca de atención y comprometerse con las necesidades de las otras personas.

Con respecto a mis compañeros, el trabajo en equipo es otra de las habilidades importantes que tuve oportunidad de practicar durante el semestre. Esto tiene que ver con colaborar para manejar las diferentes opiniones en cuanto a los seguimientos de los grupos o bien, buscar de manera conjunta las soluciones más benéficas para la comunidad.

Otra de las competencias que adquirí fue el transformar por completo mi concepto de enseñanza y aprendizaje a entenderlo como un intercambio bidireccional de aprendizaje mutuo. Las relaciones horizontales que se promueven dentro del PAP como relaciones equitativas entre adultos y niños fomenta un ambiente de respeto y confianza mutua. Esta horizontalidad permite un diálogo más abierto y facilita la expresión libre de ideas y emociones, lo cual enriquece los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Además, el darles a los niños empoderamiento y agencia para que los niños tengan voz y participen en la resolución de conflictos, promueve el que se sientan valorados y les brinda la oportunidad de aprender a tomar decisiones y afrontar situaciones problemáticas desde una comunicación efectiva.

Abrir y fomentar estos espacios lo considero una habilidad de escucha y atención que he llevado a la práctica en cada uno de mis grupos maximizando su capacidad de aprendizaje y desarrollo integral.

Andrea Jacqueline Cervantes Guzmán

Hablar de aprendizajes logrados me lleva al comienzo y principal objetivo de este PAP, el desarrollar aprendizajes para la vida, pero justo este aprendizaje es bilateral, nuestro principal objetivo es que ellos tengan acceso a un ambiente escolar de calidad mejorando sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas, mediante un acompañamiento de calidad, y este objetivo comienza por cumplirse en nosotros como estudiantes. Al hablar de competencias profesionales que he puesto en práctica en mi como profesional comenzaría por la más importante y la habilidad que nos acompaña siempre, la escucha, escuchar las necesidades de cada niño, escuchar cada forma de aprender, que los beneficia,

que modificar o variar, escuchar sus necesidades socioafectivas, escuchar el contexto del que pertenecen, de ahí parte todo lo que podamos usar como herramientas para lograr el aprendizaje. Comunicarnos asertivamente con los niños es parte esencial del correcto aprendizaje, pues con ello logramos que se sientan en un ambiente donde tienen voz y voto, además las formas de reconocer cada esfuerzo son indispensables. Ahora bien, hablando de manera más teórica como profesional adquirí conocimientos nuevos acerca de cómo cambiar las formas tradicionales y hoy en día ambiguas para generar conocimiento, aprendí la forma en que el niño relacionara estos aprendizajes al escucharlos, este PAP me permitió abrirme a la investigación de cada forma diferente de ver el aprendizaje, analizar el ambiente desde los recursos que nosotros podíamos otorgar. Además, ver el desfase en el aprendizaje como una oportunidad para cada niño, donde estar aquí les permite involucrarse en un ambiente de escolaridad diferente.

Otro conocimiento puesto en práctica es la capacidad de planificación, donde se nos permitía poner objetivos, y buscar una ruta para que estos fueran logrados. En mi caso en particular tuve que decidir en buscar un método diferente donde los niños en grupo se vieran beneficiados, el realizar este cambio definitivamente provoco poner en práctica otras cuantas competencias profesionales, además de las ya mencionadas, la intervención en crisis fue primordial en los casos de los niños con los que me toco intervenir, escuchar, contener y entender, fue clave, buscar otorgar la necesidad primaria en ese momento para él niño, que fue un reto pues muchas de estas veces el detonador no te daba esta respuesta, había algo más, el cual me llevaba a ser muy observadora en formas de interactuar de estos mismos, conocer sus historias de vida e incluso diagnósticos, para evitar el detonador o en caso de que este existiera saber desde donde actuar, pues creo esto es algo que en una

escuela ya que es un numero grande de niños se ve borroso y solo existen etiquetas sin buscar un trasfondo, etiquetas que a los niños marcan. El aprendizaje profesional que hasta este punto del semestre que me más me marco fue el aprender a poner un límite, conocer que cosas como profesional sobrepasan tu área de conocimiento, y que derivar también es ayudar(te).

Por otro lado, como de igual manera es parte esencial, este PAP impulso la convivencia en todos los aspectos, desde el momento uno trabajar con el otro era parte esencial, llegar a un lugar nuevo causa incertidumbre, pero algo nos unía y era el estar ahí por el interés y la fijación a un objetivo y desde ahí ya era ventaja. Conocer experiencias pasadas en este mismo proyecto impulsaba el trabajo en equipo, realizar un plan de acción en conjunto lograba que entre todos nos motiváramos a lograr el aprendizaje deseado en nuestros niños, además en lo personal esta convivencia me hizo sentir sostenida, y contenida pues las experiencias vividas no fueron fáciles y dialogarlas con personas que estaban dentro del mismo ámbito era encontrar en cualquier cara y palabra de mis compañeros comprensión y empatía. Parte principal de estos aprendizajes definitivamente fueron mis compañeros, pues creo que, aunque todos vivimos experiencias diferentes mediante la interacción y el dialogo lográbamos aprender más del otro desde el ámbito profesional y personal. Ahora bien, las personas de la comunidad, llámese mamás, tutores, vecinos e incluso personal de centro Polanco, tenían un papel muy importante que es el acercarnos a conocer más sobre su comunidad y su historia. En al menos tres casos me toco comunicarme directamente con mamás preocupadas por el aprendizaje de sus hijos, el cual como profesional es reafirmar que cuando se trata de infancias, un gran porcentaje de lo que quieras lograr esta en casa, escuchar a las mamás es parte esencial de este PAP,

convivir con ellas y aprender incluso de ellas para entender a los niños, otorgar estrategias para cada forma de aprendizaje era importante, y todo lo aprendido profesionalmente termina por relacionarse con la parte convivencial pues como lo mencionaba anteriormente la comunicación y escucha siempre serán clave. Este PAP me ha llenado de aprendizajes, aprendizajes que están creando bases fuertes y sólidas y que estoy segura seguiré construyendo hacia arriba.

Susana Lizette Martínez Becerra

Este proyecto fue de cierta forma desafiante. Debido a que trabajé con los niños de forma individual, por lo que cada uno requirió de atención y trabajos completamente personalizados, es por ello por lo que una de las competencias que puse en práctica fue la observación clínica y la elaboración de planes de trabajo creativos, teniendo que desarrollar mayor flexibilidad cognitiva para poder adaptarme a las necesidades de cada uno de los menores.

Además, aprendí mucho sobre el diálogo con los padres de familia para crear mayor conciencia sobre el apoyo en casa, obteniendo mayores habilidades comunicativas. Así mismo, aprendí a gestionar espacios de convivencia en el que pudiera integrar a los niños con los que se trabaja de forma individual para que también tengan esa experiencia de aprender en un grupo con sus pares, pues para los menores es más significativo adquirir los conocimientos por medio de experiencias agradables como sentirse pertenecientes a un grupo.

También, aprendí a ser comprometida pero no aprehensiva, pues sé que por más que podamos tener buenos materiales, planeaciones o estrategias, cada niño es diferente y tendremos que respetar ese proceso, sin quedarnos en lo mínimo que puede hacer, ya que muchas veces por comodidad les pedimos realizaron únicamente aquello que ya pueden hacer sin proponerles un mayor reto que sí puedan lograr, aunque con un poco de ayuda.