

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Departamento de psicología, educación y salud

Identities e inclusión social.

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

Programa de calidad de la educación y la cultura



**ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara**

2F01A-Atención a infancias: construyendo identidades a través de la palabra.

Sistematización de un proyecto de intervención en lectoescritura en infancias.

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes.

Lic. en Psicología. Ximena González Medina

Lic. en Psicología. Lucía Sarai Hernández Ríos

Lic. en Psicología. Carolina Martín del Campo González

Lic. en Psicología. Sara Cuellar Gutierrez.

Profesor(es) PAP: María de Lourdes Centeno Partida y Carlos Luis Maldonado Ramirez.

Tlaquepaque, Jalisco 18 de mayo del 2026

Índice

PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PROYECTOS DE APLICACIÓN PROFESIONAL.....	1
RESUMEN.....	2
1. CICLO PARTICIPATIVO DEL PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL.....	3
1.1 ENTENDIMIENTO DEL ÁMBITO Y DEL CONTEXTO	3
1.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN.....	15
1.3 IDENTIFICACIÓN DE LA(S) PROBLEMÁTICA(S).....	17
1.4. PLANEACIÓN DE ALTERNATIVA(S), OBJETIVO(S) PARTICULAR(ES) Y FORMALIZACIÓN DE ACUERDOS DE COLABORACIÓN.....	22
1.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE MEJORA	25
1.6. VALORACIÓN DE PRODUCTOS, RESULTADOS E IMPACTOS.....	43
1.7. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS	55
1.8. ANEXOS GENERALES	59
2. PRODUCTOS	61
3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y ÉTICA DE LA EXPERIENCIA.....	61
3.1 SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS REALIDADES.....	61
3.2 APRENDIZAJES LOGRADOS	65
3.3 CONGRUENCIA CON PERFIL DE EGRESO	70

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 estudiantes, actores sociales y 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 éste 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 presente artículo sistematiza la experiencia desarrollada en el Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) orientado al fortalecimiento de habilidades de lectoescritura con niños y niñas en un contexto educativo vulnerable. El propósito general del proyecto fue diseñar e implementar talleres que favorecieran el acercamiento a la lectura y la escritura desde actividades significativas, lúdicas y pertinentes a los intereses del grupo. Esta intervención da continuidad a procesos previos de acompañamiento educativo, retomando la necesidad de fortalecer habilidades básicas de lectoescritura desde una mirada situada y sensible a las condiciones de las infancias.

El objetivo fue acompañar a un grupo reducido de niños y niñas mediante sesiones grupales centradas en lectura compartida, escritura creativa, dibujo, juego y dinámicas colaborativas. La metodología siguió una lógica de proyectos, partiendo de la observación inicial del grupo, la identificación de necesidades, el diseño de planeaciones, la implementación de actividades y la reflexión constante sobre los ajustes necesarios durante el proceso. Los resultados muestran que las propuestas con mayor impacto fueron aquellas que conectaron con sus intereses, permitieron la participación activa y dieron sentido a la lectura y la escritura más allá del ejercicio escolar. Como producto principal, se generaron planeaciones, actividades adaptadas y evidencias del proceso de aprendizaje del grupo.

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 aplican sus conocimientos y generan alternativas para dar respuesta 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

1. Infancias y aprendizaje en contextos socioculturales

1.1 Concepciones contemporáneas de la infancia

La concepción de las infancias se ha transformado a lo largo de los años, pues no son estáticas. Los estudios actuales sobre educación y desarrollo infantil exponen que la infancia no se extiende únicamente a una etapa biológica del desarrollo humano, sino como una experiencia social, cultural y formativa. Esta perspectiva busca dejar atrás las visiones reduccionistas que comúnmente acompañan a la niñez, es decir, únicamente desde aspectos biológicos o evolutivos y reconocer que la infancia se construye dentro de contextos históricos, culturales y educativos.

Desde esta mirada, algunos autores proponen distinguir entre el concepto de infancia en singular e infancias en plural, con el objetivo de reconocer la diversidad de experiencias que viven las y los niños en distintos contextos sociales. En este sentido, Gaviria y Ríos-Orsorio (2024) explican que:

En singular, infancia se entiende como experiencia formativa, y en lugar de estar asociada a concepciones reduccionistas de comprensión biológica, reconoce implicaciones antropológicas, pedagógicas e históricas, tales como: comienzo, despertar, historicidad y lenguaje, y afirma la posibilidad de formación por vía educativa. En plural, infancias, expresan las múltiples materializaciones contextuales, conceptuales y biográficas de la infancia (p. 167).

Este enfoque permite comprender que las experiencias infantiles no son iguales para todos, sino que dependen de los contextos sociales, culturales y educativos en los que se desarrollan. En consecuencia, estudiar la infancia implica también analizar las condiciones sociales, familiares y escolares que influyen en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Comprender la infancia desde esta perspectiva resulta especialmente importante cuando se analizan procesos educativos como el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que estos no dependen únicamente de las habilidades individuales de los niños, sino también de las oportunidades educativas, culturales y sociales presentes en su entorno.

1.2 Desarrollo infantil y aprendizaje

El desarrollo infantil es un proceso complejo en el que cada niño avanza a su propio ritmo. Aunque todos los niños tienen la capacidad de aprender y desarrollarse, las condiciones en las que crecen y el acompañamiento que reciben influyen significativamente en este proceso. En este sentido, el papel de los adultos resulta fundamental, ya que son quienes facilitan experiencias, apoyo y oportunidades de interacción que favorecen el aprendizaje.

De acuerdo con Del Sagrado Corazón y Zavaleta (2020), cada niño se desarrolla de manera diferente; para algunos el aprendizaje puede resultar más sencillo, mientras que otros necesitan de mayores esfuerzos. Sin embargo, todos pueden lograrlo mientras se encuentren en un espacio que acompañe su proceso y con un entorno cultural accesible que les permita interactuar libremente (p. 67).

En este contexto, el rol de los cuidadores y de los docentes en la educación inicial es especialmente relevante. Cuando los adultos logran identificar las necesidades e intereses de los niños, así como comprender cómo aprenden de acuerdo con las teorías del desarrollo infantil y del conocimiento, pueden generar estrategias más adecuadas para favorecer su aprendizaje. Esto permite fortalecer tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar emocional de los niños dentro de los distintos espacios en los que se desenvuelven, ya sea en el ámbito escolar, familiar o comunitario.

1.3 Infancias en contextos vulnerables

Las condiciones sociales en las que crecen los niños también influyen directamente en sus oportunidades de aprendizaje. En contextos de vulnerabilidad, factores como la pobreza, la desigualdad o la falta de acceso a recursos educativos pueden limitar el desarrollo académico y social de los estudiantes. Uno de los fenómenos que refleja estas dificultades es el absentismo escolar, el cual priva a los niños de aprendizajes fundamentales para desarrollarse de manera digna en la sociedad.

Según Frutos, Rus y Pastor (2019), el absentismo escolar no solo debe entenderse como un problema individual, sino como el resultado de situaciones sociales y escolares que generan riesgos de exclusión (p. 124). Desde esta perspectiva, es importante reconocer que muchos estudiantes se enfrentan a condiciones estructurales que dificultan su permanencia y participación en el sistema educativo. Es por esto que la escuela y el aula adquieren un papel importante como espacios donde es posible generar oportunidades de aprendizaje más justas. Muñoz et al. (2013) señalan que los docentes cuentan con cierta autonomía para interpretar y adaptar los planes y programas educativos, lo que les permite crear condiciones que reconozcan e incorporen el capital cultural y simbólico de los niños que viven en contextos vulnerables. De esta manera, la práctica educativa puede contribuir a reducir las brechas existentes y a construir espacios de aprendizaje más inclusivos y significativos (p. 133).

1.4 Semana de inducción

La semana de inducción representó un primer momento importante para el acercamiento al ámbito de trabajo y la comprensión del contexto en el que se desarrollaría la intervención. Durante este periodo, los equipos pudieron conocer el funcionamiento general del Centro Polanco, sus objetivos, la población con la que trabaja y algunas de las necesidades educativas que se atienden en el espacio. También permitió ubicar el papel de las y los participantes dentro del proyecto, reconocer los alcances de su intervención y comenzar a pensar cómo las planeaciones podían responder a las características reales de los niños y niñas. Más que iniciar directamente con la implementación de actividades, la inducción permitió observar, escuchar y situarse con mayor cuidado frente al contexto. Esto fue importante porque ayudó a comprender que el trabajo no podía pensarse únicamente desde actividades previamente diseñadas, sino desde una lectura más amplia de las condiciones sociales, educativas y relacionales que atraviesan a las infancias con las que se trabajaría.

2. Fundamentos socioculturales del aprendizaje

2.1 Principios del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky

El enfoque sociocultural del aprendizaje, desarrollado por Lev Vygotsky, habla sobre cómo el desarrollo cognitivo de los niños no puede entenderse de manera aislada, sino en relación con los contextos sociales en los que se desenvuelven. Es decir, el aprendizaje no es únicamente un proceso individual, sino una actividad que se construye a través de la interacción con otras personas y con el entorno cultural.

Uno de los planteamientos centrales de Vygotsky es que las funciones psicológicas superiores tienen un origen social. En este sentido, el autor dice que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1978, p. 57). Esto implica que los niños aprenden primero en interacción con otros, desde las primeras instituciones, como lo son la familia, profesoras, cuidadoras o compañeros, y posteriormente internalizan esos aprendizajes. Por esta razón, las experiencias sociales y educativas tienen un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, especialmente durante la infancia. En el contexto educativo esta idea adquiere mucha relevancia pues muestra la importancia de generar espacios de interacción significativa donde los niños puedan involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de habilidades complejas como la lectura y escritura que es lo que se trabajara en esta intervención.

2.2 Mediación social y aprendizaje

Dentro del enfoque sociocultural, el aprendizaje está mediado por herramientas, siendo el lenguaje una de las más importantes. La mediación implica que los procesos cognitivos no se desarrollan de forma directa, sino a través de instrumentos simbólicos que permiten organizar el pensamiento y la acción. Vygotsky (1978) plantea que “el uso de herramientas psicológicas transforma el funcionamiento mental, permitiendo al individuo controlar su comportamiento desde el interior” (p. 55). Dentro de estas herramientas están incluidas el lenguaje, los símbolos, los signos y los sistemas culturales que permiten a los niños

interpretar el mundo y actuar en él. A través de la interacción con estas herramientas, los niños desarrollan habilidades cognitivas más complejas.

Es por esto que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica un proceso de apropiación, en el que los niños integran y hacen suyos, formas de pensar, hablar y actuar propias de su contexto social. Por ello, las prácticas educativas deben considerar no sólo los contenidos que se enseñan, sino también las formas en que estos se transmiten y se construyen en la interacción.

En relación con esto, la propuesta de Bodrova y Leong (2004), basada en la teoría de Vygotsky, permite entender de manera más concreta cómo ocurre este proceso de mediación en el salón. Las autoras introducen el concepto de “herramientas de la mente”, entendidas como recursos que ayudan a los niños a dirigir su pensamiento, memoria y atención. Mencionan,

Las herramientas de la mente tales como las estrategias para memorizar, permiten duplicar y triplicar la cantidad de información que podemos recordar. Pero las herramientas de la mente hacen más que ampliar nuestras habilidades naturales: Vygotsky creía que, en realidad, transforman la manera misma en que ponemos atención, recordamos y pensamos (Bodrova y Leong, 2004, p. 3).

Esta idea refuerza la importancia de la mediación, ya que muestra que el aprendizaje implica no solo incorporar información, sino desarrollar formas más complejas de pensamiento a través del uso de herramientas culturales.

Asimismo, el papel del adulto dentro de este proceso resulta fundamental, ya que es quien facilita el acceso a dichas herramientas en contextos de interacción. Bodrova y Leong dicen

El papel del maestro es ‘ponerlas a disposición de los niños’. Esto suena simple, pero el proceso implica mucho más que la sola enseñanza directa; implica capacitar al niño para que utilice las herramientas con independencia y creatividad (Bodrova y Leong, 2004, p. 3).

De esta manera, la mediación social se entiende como un proceso en el que el aprendizaje ocurre a través de la interacción, el acompañamiento y el uso progresivo de herramientas culturales. En el caso de la enseñanza de la lectoescritura, la mediación es esencial, ya que el lenguaje escrito es en sí mismo una herramienta compleja. Aprender a leer y escribir implica apropiarse de un sistema simbólico que permite representar y comunicar significados.

2.3 Interacción, lenguaje y desarrollo cognitivo

La relación entre interacción social, lenguaje y desarrollo cognitivo es uno de los ejes centrales del enfoque sociocultural del aprendizaje. Como se ha planteado en los apartados anteriores, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros. En este proceso, el lenguaje adquiere un papel fundamental, ya que permite organizar la experiencia, construir significados y participar en prácticas sociales compartidas.

El lenguaje no se limita a ser un medio de comunicación, sino que funciona como una herramienta para pensar. A través del diálogo, la explicación y la interacción cotidiana, los niños no solo intercambian información, sino que construyen activamente conocimiento. Bruner (1997) señala que “el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento actual o pasado” (p. 10). Este planteamiento refuerza la idea de que el aprendizaje ocurre cuando los niños logran relacionar lo que ya saben con nuevas experiencias, proceso que se ve favorecido por la interacción con otros y por el uso del lenguaje como medio de mediación.

En el ámbito educativo, esto implica que las prácticas pedagógicas deben ir más allá de la transmisión de contenidos y centrarse en la generación de espacios de participación, diálogo y construcción conjunta de significado. Las interacciones dentro del salón, como lo son las preguntas, la retroalimentación y el trabajo colaborativo, permiten que los niños desarrollen habilidades cognitivas más complejas, especialmente en procesos como la comprensión lectora y la producción escrita.

Con base en lo anterior, estos planteamientos permiten entender que el aprendizaje es un proceso social, mediado por el lenguaje y construido en interacción con otros. Desde esta base, los fundamentos socioculturales del aprendizaje señalan la importancia de considerar los contextos, las relaciones y las prácticas culturales en el desarrollo educativo de los niños.

Esta perspectiva es esencial para el diseño de intervenciones en lectoescritura, ya que permite reconocer que aprender a leer y escribir no es solo adquirir una habilidad técnica, sino participar en prácticas sociales significativas que dan sentido al lenguaje escrito.

3. Enfoques pedagógicos para el aprendizaje en la infancia

3.1 Aprendizaje activo.

El aprendizaje óptimo en la infancia se fundamenta en la acción, la exploración y la interacción con el entorno. A partir de ese sentido, el aprendizaje activo se conoce como un enfoque pedagógico fundamental que reconoce al niño como protagonista del propio proceso de adquisición de conocimiento. Este enfoque está centrado en posicionar al estudiante en el núcleo de su experiencia educativa. Como lo definen Auberach y Schussler (2017), hablamos de “un enfoque pedagógico centrado en el estudiante que involucra el pensamiento del estudiante mediante el uso de actividades en clase que requieren que los estudiantes reflexionen, y a menudo, discutan explícitamente sus ideas y su aplicación.” (p. 29). En un contexto que trabaja con infancias, esto se tratará de crear espacios donde los niños no solo escuchen, sino que pregunten, experimenten y dialoguen acerca de sus descubrimientos, así abriéndose el espacio de tomar un rol activo en la construcción de significados.

La relevancia de este enfoque cuando trabajamos con infancias consiste en su relación con las teorías de desarrollo cognitivo, que representan el aprendizaje como una construcción personal. Esta perspectiva es profundizada por Barkley & Major (2018), quienes definen el aprendizaje activo como “un enfoque pedagógico que pone en práctica más de medio siglo de investigación que demuestra que, para aprender verdaderamente, necesitamos hacer nuestra la nueva información integrándola en nuestro conocimiento y experiencia personal.” (p. 4).

Dicho todo lo anterior, el aprendizaje activo involucra implementar el diseño de ambientes y experiencias que promueven la reflexión y aplicación de ideas. Actividades como juegos, proyectos y colaboración entre compañeros, son ejemplos de cómo los niños reflexionan acerca de sus acciones y las consecuencias de estas.

3.2 Aprendizaje lúdico

En la enseñanza de la lengua, el componente lúdico se ha convertido en un recurso pedagógico fundamental, especialmente a partir del enfoque comunicativo. Este enfoque reconoce la importancia de generar situaciones significativas en las que el uso del lenguaje tenga un propósito real dentro de la interacción. En este sentido, el componente lúdico se refiere a aquellas actividades en las que se presenta un contexto cercano a la realidad y una necesidad de utilizar el idioma o el vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa (Andreu Andrés & García Casas, 2000, p. 23).

El uso del juego dentro del proceso de aprendizaje facilita que los estudiantes participen de manera más activa y motivada. A través de actividades lúdicas, los niños pueden practicar el lenguaje, experimentar con nuevas palabras y desarrollar habilidades comunicativas en un ambiente dinámico y significativo. En este sentido, el juego didáctico se considera una estrategia de enseñanza y aprendizaje que puede utilizarse en cualquier etapa educativa, ya que resulta atractiva, motivadora y capta la atención de los estudiantes. Además, la relación entre juego y aprendizaje es natural, pues desde la infancia el juego forma parte esencial del proceso mediante el cual los niños exploran, comprenden y construyen conocimiento. (Galindo et al., 2018, p. 4)

3.3 Juego, interacción y desarrollo cognitivo

El juego también tiene un papel fundamental en el desarrollo cognitivo infantil. La integración del juego en las prácticas educativas, perspectiva que se relaciona con la neuroeducación, ha demostrado tener efectos positivos en distintos aspectos del desarrollo infantil. Según Mite et al. (2024), este enfoque aprovecha la inclinación natural de los niños a aprender a través del juego, lo que contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas, motoras, comunicativas y socioemocionales (p. 104).

Desde esta perspectiva, el juego no solo representa una forma de entretenimiento, sino también una herramienta pedagógica que facilita la construcción de conocimientos y el desarrollo integral de los niños. A través de la interacción, la exploración y la resolución de problemas dentro del juego, los niños desarrollan habilidades que les permiten comprender

mejor su entorno y relacionarse con los demás, consolidando así procesos de aprendizaje más significativos.

4. Procesos de adquisición de la lectoescritura

La adquisición de la lectoescritura es fundamental en el desarrollo educativo y cognitivo de los niños, se refiere al proceso mediante el cual logran consolidar las habilidades necesarias para leer y escribir. El desarrollo de adquisición de lenguaje es particularmente el proceso y condición del sistema de representación y de la apropiación de los usos sociales de la lengua escrita. (Albarrán y Carrasco, p. 53). En el desarrollo de la lectoescritura intervienen procesos psicológicos, como la memoria, que permite la retención de grafemas, fonemas y el vocabulario; la cognición, que abarca la capacidad de razonamiento, la metacognición y la resolución de problemas implícitos en la descodificación y codificación; y la percepción, esencial para el procesamiento visual de los símbolos gráficos y el procesamiento auditivo de los sonidos del habla (Montealegre y Forero, 2006, p. 27).

Además de estos, la atención sostenida y selectiva es vital para concentrarse en la tarea y discriminar la información relevante, mientras que las habilidades lingüísticas (fonológicas, sintácticas y semánticas) son prerequisites indispensables. El dominio de la lectoescritura es, por ende, un indicador clave del progreso educativo y una herramienta esencial para el acceso al conocimiento y la participación plena en la sociedad. A continuación se desarrollan tres procesos principales.

La adquisición de la lectoescritura ha sido abordada desde diferentes perspectivas disciplinarias que buscan complementarse para la comprensión más integral del proceso. Desde una perspectiva psicogenética impulsada por los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979), se reconoce al niño como un sujeto activo que construye hipótesis inteligentes sobre el sistema de escritura antes incluso de ingresar a la escuela formal. En este enfoque la adquisición de la lectoescritura va más allá de un registro de códigos, sino como un sistema de representación cuya apropiación constituye un aprendizaje conceptual profundo (Ferreiro, 1997, citada en Albarrán Ampudia y Carrasco Altamirano, 2014, p. 57). Esta visión propone la redefinición del proceso, poniendo al niño como el personaje principal reflexivo y al

docente como acompañante, interpretando y respetando su proceso individual de conocimiento de construcción escrita.

Por otra parte, la perspectiva sociocultural propone una ampliación en esta comprensión al situar la adquisición de la lengua escrita dentro de los contextos sociales en que ocurre. Reconoce que el aprendizaje cobra sentido cuando se vincula con usos reales que la comunidad hace de ellos. Como señalan Albarrán Ampudia y Carrasco Altamirano (2014), no es posible separar el estudio de los procesos de adquisición de lo que la gente hace con la lectura y la escritura (p. 54). Desde esta misma línea, Kalman (2002, 2003, citada en Albarrán Ampudia y Carrasco Altamirano, 2014, p. 70) plantea que la interacción social es una condición necesaria para aprender a leer y escribir, y que el acceso a la cultura escrita depende tanto de las condiciones materiales del entorno como de las oportunidades de participación que la comunidad ofrece a sus miembros.

4.1 Desarrollo de la lectoescritura

El desarrollo de la lectoescritura es un proceso cognitivo y lingüístico que se va consolidando a lo largo del tiempo. Este proceso de aprendizaje también es denominado como *procesos psicolingüísticos*, en el cual los niños comienzan reconociendo signos gráficos, estableciendo relaciones entre letras y sonidos, para representar el lenguaje oral (Ferreiro, 1998). Por medio de este proceso, el lenguaje hablado se transforma de forma gradual en símbolos escritos que les permiten comunicar ideas, conocimientos y pensamientos, desarrollando la capacidad de comprender y producir textos escritos.

La adquisición de la lectura y la escritura implica una relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Valdiveso (2016) menciona que el niño que sabe leer “si entiende” el significado de los signos, en cambio el que no sabe leer “no entiende” esos signos gráficos. En las primeras etapas de aprendizaje, los niños comienzan a reconocer que las palabras que utilizan en el habla pueden representarse mediante letras y signos gráficos. Comienzan a entender el mensaje escrito cuando logran verbalizarlo en voz alta. Este proceso se desarrolla de forma gradual, ya que requiere que los niños comprendan la relación entre los sonidos del lenguaje y su representación en el sistema de escritura.

Desde una perspectiva psicológica, la escritura también puede entenderse como una herramienta cultural y cognitiva que permite organizar el pensamiento y registrar información. Como señalan Montealegre y Forero (2006) al interpretar a Luria, para que el niño pueda llegar a usar la escritura debe alcanzar la capacidad de distinguir entre "objetos-cosas" (entender que los signos escritos como las letras y palabra, no son solo dibujos) y "objetos-instrumentos" (entender que los signos escritos son herramientas que sirven para expresarse y comunicarse). Estos signos actúan como mediadores entre el individuo y el mundo (p. 27).

Asimismo, el desarrollo de la lectoescritura requiere de diversos procesos cognitivos y neurológicos que intervienen en la lectura y en la comprensión del lenguaje escrito. De acuerdo con Gil (2019), los sistemas de escritura varían entre la representación de los sonidos y la transmisión rápida de significado. Durante el proceso de la lectura se activan diferentes mecanismos cerebrales que ayudan a reconocer palabras, procesar información y comprender el contenido de los textos (p. 427).

4.2 Comprensión lectora en la infancia

La comprensión lectora es un proceso fundamental dentro del aprendizaje de la lectoescritura, ya que implica la habilidad de construir significado a partir de un texto escrito. Se requiere que el lector interprete la información, relacione ideas y utilice sus conocimientos previos para comprender el contenido del texto.

De acuerdo con Caiza y Borja (2022) la comprensión lectora es el proceso mediante el cual los individuos adquieren y perfeccionan la habilidad de construir una representación mental coherente y significativa de un texto escrito. Lo cual es de suma importancia para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos de diversas áreas.

El fortalecimiento de la comprensión lectora desde edades tempranas es esencial para el desarrollo académico. Esta habilidad facilita el acceso a información en diversas áreas del conocimiento, lo que a su vez estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento, análisis e interpretación. Dichas habilidades son cruciales y necesarias a lo largo de toda la trayectoria educativa del estudiante.

4.3 Conciencia fonológica y psicogénesis de la lectura

La conciencia fonológica es una habilidad importante en el aprendizaje de la lectoescritura. Se refiere al “conocimiento de que el habla se puede segmentar en unidades menores” (González et al., 2014, p. 2). Este conocimiento permite que los niños comprendan la relación entre los sonidos del lenguaje y su representación gráfica en la escritura.

Flores-Flores et al. (2022) mencionan que para el aprendizaje de la lectoescritura es necesario que el niño tenga conciencia de los fonemas que integran las palabras. Al reconocer estas unidades, los niños pueden asociar los fonemas (sonidos) a un grafema (escritura), lo cual ayuda en el proceso de lectura y escritura (p. 62).

Diversos autores señalan que el desarrollo de las habilidades de la conciencia fonológica en edades tempranas es un predictor importante en el aprendizaje de la lectoescritura (Bravo y Bojorque, 2022). Cuando los niños logran identificar y manipular los sonidos, cuentan con una base más sólida para comprender cómo funciona el sistema alfabético.

González et al (2014), explican que existen diferentes niveles de conciencia fonológica. La conciencia léxica, cuando el niño reconoce que las palabras de una oración; conciencia silábica, cuando identifica que las palabras están conformadas por sílabas; conciencia intrasilábica, cuando detectan las rimas en una palabra, por ejemplo las sílabas iniciales o finales; conciencia fonémica, es la capacidad de manipular individualmente los fonemas de una palabra.

Por otro lado, la psicogénesis de la lectura y escritura plantea que el aprendizaje del sistema escrito es un proceso que se construye progresivamente, en donde los niños elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los niños no son solo receptores de información o copistas de letras, sino que se les considera como sujetos activos que reflexionan sobre el sistema de escritura y buscan comprender cómo se representan las palabras (Felice, 2025).

El aprendizaje “acontece en una sucesión de etapas que muestran el pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento” (Felice, 2025, pp. 141).

En el libro de *Los sistemas de escritura en el desarrollo infantil* de Ferreiro y Taberosky (1979) mencionan las etapas de conceptualización y comprensión del sistema de escritura.

En este apartado, se retoman las categorías de Ferreiro y Taberosky (1979) y otros autores como Ortiz Castillo (2009) para describir el proceso del sistema de escritura. Entre estas etapas se encuentran la etapa presimbólica, en donde no existe diferencia entre dibujos y los signos gráficos; la etapa presilábica, en la que los niños diferencian los dibujos de los textos, pero aún no relacionan las letras con los sonidos del lenguaje; la etapa silábica, en la que comienzan a asociar la relación entre la escritura y el aspecto sonoro del habla, identifican únicamente sonidos que son más fuertes dentro de la palabra; la etapa silábico-alfabética, en la que combinan elementos de las dos etapas anteriores, los niños están en el proceso de identificar fonema-grafema, pero no tiene habilidad para deslindar todos los sonidos de una palabra; y finalmente la etapa alfabética, en la que logran comprender la correspondencia entre fonemas y grafemas, tienen la habilidad de analizar y descomponer en sonidos la palabra oral. Es importante mencionar que durante este proceso, los llamados “errores” reflejan las hipótesis que los niños construyen del funcionamiento del lenguaje escrito.

Estas etapas reflejan el carácter constructivo del aprendizaje de la lectoescritura, en el que los niños van elaborando y ajustando sus conocimientos a partir de la interacción con el lenguaje escrito y las experiencias de aprendizaje.

1.2 Caracterización de la organización

Descripción del funcionamiento y las áreas que lo conforman

El Centro Polanco es un escenario de acción social comunitaria. Brinda servicios psicoeducativos a comunidades urbanas que se encuentran en condición de vulnerabilidad, con objetivos de mejorar la calidad de vida de las personas y de formar a estudiantes universitarios a través de proyectos en el ejercicio profesional. Este Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), está ligado al departamento de psicología, educación y salud del ITESO. Fue fundado en 1974 por un grupo de maestros y estudiantes de la Licenciatura en Psicología, se ubica al sur de la ciudad en la colonia Lomas de Polanco, Guadalajara.

El propósito y razón de ser. En este caso: misión, visión, objetivos del centro

Su misión es ser un lugar de encuentro orientado hacia la construcción de una sociedad más humana y justa. Los valores que guían el trabajo en Centro Polanco son: hospitalidad, horizontalidad, igualdad, participación, respeto, dignidad, confianza y agencia.

El centro Polanco es un espacio de incidencia social donde todas y todos se transforman, es un escenario que suma la construcción de un mundo más justo, donde se trabaja en y con el otro. Es un proyecto donde se tejen redes y se construyen vínculos, que invita y compromete a continuar en una apuesta por transformar el mundo.

Proyectos actualmente activos y acciones realizadas

Centro Polanco organiza sus acciones en torno a tres líneas de acción social: salud y bienestar, aprendizaje y buen convivir, y cultura y arte, todas enmarcadas en la promoción de los derechos humanos. Cabe señalar que varios proyectos no se limitan a una sola línea, sino que articulan dos o tres dimensiones de manera simultánea. En el ámbito de la salud y el bienestar se desarrollan el PIP-DS-L de acompañamiento a sistemas familiares, el programa Presencia de acompañamiento psicoterapéutico para adultos y el PAP 2G01 de atención clínica individual a niñas, niños y adolescentes. El PIP-DS-T de evaluación neuropsicológica, si bien se vincula principalmente a esta línea, también incide en el eje de aprendizaje y buen convivir, donde además operan el MateClub; centrado en la investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo de entornos inclusivos, cálidos y seguros, el PIP-PE-Q Psicocultural de prevención de violencias a través de la actividad física y la recreación, los Talleres de la Maestría en Desarrollo Humano y el PAP Altavoz. El PAP 2F01 de atención a niños, orientado a la aplicación del modelo de aprendizaje convivencial y la promoción del derecho a la participación, forma parte del eje de cultura y arte. En este también se encuentra la Orquesta Infantil Concertando A.C. Finalmente, el PIP-PE-E de grupos de escucha con mujeres e intervención con niños en escuela primaria, bajo un modelo de convivencia como educación para la paz, atraviesa las tres líneas de acción.

Las personas que participan y sus roles

El Centro Polanco ITESO cuenta con un equipo de trabajo conformado por 12 profesores, así como por personal responsable de distintas funciones y roles específicos dentro de la organización.

1.3 Identificación de la(s) problemática(s)

En infancias de 6 a 11 años de educación primaria, se ha observado que, a pesar de atender a procesos formales de lectoescritura, muchos presentan diversos retos para comprender textos escritos y producir escritos coherentes. Esto evidencia una tensión entre las prácticas escolares en las que participan regularmente, centradas en la decodificación y las demandas cognitivas, con las comunicativas reales y de lectura y escritura. Aunado a esto, la función social de la escuela cumple insatisfactoriamente con las necesidades y cuidados de los niños. El perfil y las habilidades de los docentes, aunque se crean lo suficientemente capacitados, no están propiamente entrenados para la enseñanza de la lectoescritura. En casos del trato hacia y entre los niños, pueden existir situaciones de convivencia que perjudican a los niños en su proceso educativo. Los procesos sociales se ven desestabilizados a partir de esto, transformando a la escuela en un espacio de sobrevivencia en lugar de ser un espacio donde los niños se pueden desenvolver libre y armoniosamente, quitando también el foco al proceso de aprendizaje y moviéndolo al de supervivencia en la convivencia.

El rezago educativo en México es una problemática estructural, no solo se considera la falta de acceso o permanencia dentro de una escuela, sino que abarca las deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes. Manuel Gil (2018), señala que al considerar a la población que no ha concluido la educación y los estudiantes que, aunque asisten a clases, presentan bajos niveles de desempeño, el rezago educativo es mayor a la que se reporta, esto es un problema atravesado por condiciones de desigualdad social y educativa. De esta forma, es necesario centrarse en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas.

Dentro de los datos estadísticos, se demuestra que las deficiencias en el aprendizaje y la desigualdad de México son parte del problema. De acuerdo con los resultados de la prueba internacional PISA 2022, el 47% de los estudiantes mexicanos de 15 años se encuentran con bajo desempeño en el área de la lectura (OCDE, 2024). En el puntaje, México promedió 415 puntos en lectura, lo que lo sitúa por debajo del promedio de la OCDE. A nivel nacional, en la prueba PLANEA se menciona que el 38% de los estudiantes apenas alcanzan el nivel básico de habilidades mínimas en el área de comprensión lectora. En la evaluación de

EXCALE, el 70% de los estudiantes se les dificulta usar la información de una lectura y aplicarla en la solución de una situación nueva.

En este sentido, los resultados obtenidos en las evaluaciones como PISA, PLANEA y EXCALE, no solo evidencian la problemática en el país, sino que permiten contextualizar y comprender las dificultades en entornos educativos. Específicamente, estos retos se ven reflejados en las evaluaciones diagnósticas realizadas en Centro Polanco para la atención de niños, se han identificado problemas similares en el área de habilidades de lectura, escritura y comprensión. De este modo, la evidencia general tiene una correspondencia con la experiencia directa, la cual fue documentada en bitácoras de trabajo, permitiendo entender la problemática tanto a nivel general como situada en un contexto específico.

Con base en las bitácoras de trabajo que se han realizado a lo largo del proyecto y resultados de las evaluaciones diagnósticas, se ha documentado evidencia que confirma las deficiencias de aprendizaje y factores socioemocionales que llegan a obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Los registros muestran que los niños tienen limitaciones en la fluidez al momento de leer, muchas veces “leen por intuición”, intentando adivinar el resto de la palabra a partir de las primeras letras. La lectura, comúnmente es silábica y se observan confusiones fonológicas y ortográficas en la producción escrita. Además, existe una dependencia hacia la copia, la gran mayoría de estos niños no logran producir textos propios o expresar ideas de forma autónoma, por lo que requieren copiar de un modelo visual o prefieren dibujar cuando se les pide escribir algo creativo y desde su imaginación.

Adicional a esto, el entorno escolar y social agudiza estos problemas, se ha observado dentro de las aulas periodos cortos de atención, distrayéndose fácilmente con objetos o compañeros, nula autorregulación emocional y dificultades para seguir instrucciones. Por otro lado, el rezago y las dificultades de aprendizaje en estos grupos coinciden con contextos vulnerables, como el enfrentar carencias económicas o dinámicas familiares donde la mayoría de veces, no reciben apoyo para realizar tareas en casa, lo que obstaculiza el proceso de aprendizaje.

Los problemas de lectoescritura en las niñas y los niños dentro de este contexto no se pueden entender como algo aislado, sino como una situación donde intervienen varios factores al mismo tiempo. Distintos enfoques han planteado que estas dificultades pueden estar relacionadas con aspectos neurológicos, cognitivos, emocionales y pedagógicos. Sin embargo, a partir de lo observado durante el proceso de intervención, se identifica que, en este caso en particular, los aspectos que más están influyendo son los culturales, pedagógicos y emocionales.

En primer lugar, se observa una limitada estimulación en el entorno familiar y escolar, así como cierta desatención hacia los procesos de aprendizaje, lo cual favorece que las y los niños se rezaguen progresivamente en el desarrollo de habilidades fundamentales. Este rezago se manifiesta en dificultades específicas en distintos niveles del proceso lector y escritor. A nivel gráfico-fonético, es frecuente la confusión entre letras y sonidos, así como la omisión, sustitución o adición de letras. También se presentan problemas en la segmentación silábica, inversiones de letras y dificultades en la decodificación y recodificación fonológica de las palabras.

En cuanto a los componentes lingüísticos, se identifican limitaciones en el conocimiento sintáctico y gramatical, así como en el uso pragmático del lenguaje. Esto afecta directamente en la comprensión lectora y en la capacidad de redactar textos con coherencia y profundidad, observándose oraciones breves y poco elaboradas. Asimismo, hay dificultades para identificar palabras, acceder al vocabulario y leer con fluidez, lo que hace que gran parte del esfuerzo se concentre en “descifrar” las palabras, dejando en segundo plano la comprensión del texto.

Por otro lado, se observan factores relacionados con la atención y la motivación. Es frecuente la falta de atención sostenida, el desinterés por leer y escribir, la dificultad para involucrarse en actividades que, aunque corresponden a su edad, les resultan más complicadas. A esto se suman aspectos emocionales, como un manejo limitado de sus emociones, que también pueden llegar a interferir en su aprendizaje.

Finalmente, hay condiciones del contexto que dificultan aún más la situación, como la falta de apoyo familiar y escolar, dificultades generales de aprendizaje y, en algunos casos, limitaciones en el acceso a recursos básicos, como el uso de lentes cuando son necesarios. En conjunto, todos estos elementos muestran que los problemas de lectoescritura no responden a una sola causa, sino a la interacción de factores personales, escolares y sociales, lo que hace necesario abordarlos de manera integral.

Diversas investigaciones en el campo de la educación y la psicología han analizado las dificultades que presentan los niños en los procesos de lectura y escritura durante la educación primaria. En este sentido, Londoño-Muñoz et al. (2016) señalan que, entre los 7 y 9 años, una de las principales dificultades se relaciona con la conciencia fonémica y el reconocimiento de grafías, lo cual se manifiesta en errores como omisiones, sustituciones, segmentación inadecuada y problemas en la organización del texto. Esta perspectiva es reforzada por Cuetos et al. (2015), quienes destacan que el procesamiento fonológico constituye uno de los principales predictores del aprendizaje de la lectoescritura, ya que implica la correspondencia entre grafemas y fonemas; por lo tanto, las dificultades en la discriminación y segmentación de los sonidos del lenguaje impactan directamente en el desempeño lector y escritor. Asimismo, estos autores subrayan la importancia de la detección temprana de dichas dificultades, dado que permite prevenir el rezago escolar y sus posibles efectos en el desarrollo académico y emocional de los niños. A partir de estos hallazgos, diferentes enfoques teóricos han buscado explicar cómo se desarrolla la lectoescritura y cuáles son los factores que influyen en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el enfoque sociocultural, representado por Lev Vygotsky habla acerca de la educación en las infancias relacionada y no aislada de aspectos del contexto social en el que se desenvuelven. Separa la educación en dos niveles, el primero siendo el interpsicológico, que se desenvuelve de manera social entre las personas, y el intrapsicológico que es el mundo interior propio e individual del niño. Esto señala que los niños aprenden de manera social y en interacción con otros primeramente, seguido del proceso individual. Dicho esto, de acuerdo con Del Sagrado Corazón y Zavaleta, el proceso

de aprendizaje es muy complejo y los niños avanzan a su propio paso, siendo que se le facilita más a algunos que a otros.

En relación con lo anterior, el enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita, propuesta por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, plantean que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso constructivo en el que los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura a partir de su interacción con el lenguaje escrito. Desde esta perspectiva, el niño no aprende simplemente a decodificar signos, sino que construye progresivamente el significado del sistema de escritura. Por ello, cuando la enseñanza se centra únicamente en la repetición o la decodificación mecánica, puede limitar el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Así mismo, desde el enfoque de la literacidad, investigadores como Daniel Cassany destacan que leer y escribir son prácticas sociales que adquieren sentido dentro de contextos culturales y comunicativos específicos. Desde esta perspectiva, la escuela debería promover experiencias de lectura y escritura vinculadas con situaciones reales de comunicación, en lugar de centrarse exclusivamente en ejercicios mecánicos (Cassany, 2006).

Además de los enfoques sobre cómo se desarrolla la lectoescritura, diversos estudios han destacado la importancia de que los docentes puedan identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje en estos procesos. La investigación educativa señala que muchos problemas en comprensión lectora o producción escrita pueden detectarse en los primeros años de escolaridad si los docentes cuentan con las herramientas pedagógicas y formativas adecuadas (Snow, Burns & Griffin, 1998).

En este sentido, Isabel Solé destaca que el profesorado debe enseñar estrategias de comprensión lectora de manera explícita, ayudando a los estudiantes a formular preguntas, hacer inferencias y relacionar la información del texto con sus conocimientos previos. Estas estrategias no solo favorecen la comprensión, sino que también permiten al docente identificar cuando un estudiante presenta dificultades específicas en el proceso lector (Solé, 1992).

A pesar de los avances teóricos en estos enfoques, diversas investigaciones indican que en muchos contextos escolares la enseñanza de la lectoescritura continúa centrada principalmente en la decodificación y en actividades repetitivas. Además, la formación docente específica para la enseñanza de la lectura y escritura puede ser limitada, lo que influye en las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula. Por ello, sigue siendo necesario investigar cómo las prácticas escolares, la preparación docente y las dinámicas de convivencia influyen conjuntamente en el desarrollo de la comprensión y producción escrita en los niños de educación primaria.

1.4. Planeación de alternativa(s), objetivo(s) particular(es) y formalización de acuerdos de colaboración

Semana de inducción.

La primera semana del semestre tuvimos un curso/taller cuyo objetivo fue introducirnos en los marcos teóricos y metodológicos del PAP.

Evaluaciones y tests.

Al comenzar el semestre se llevaron a cabo evaluaciones con la finalidad de indagar en la lectoescritura de cada niño y posicionarlos dentro de un grupo de acuerdo con su nivel de lectoescritura y comprensión. La evaluación que se aplicaba iba de acuerdo con su edad y nivel en el semestre previo (de ser el caso), aunque existían excepciones donde el tipo de evaluación no aplicaba para la edad del niño.

Reportes

Se realizó un proceso de evaluación en el que cada una trabajó con dos niños, elaborando un reporte individual por cada uno. En dichos reportes se incluyeron datos generales, el turno del niño o niña, una descripción de las actividades realizadas, los resultados obtenidos y el nivel de desempeño estimado en el área de lectoescritura. Estos reportes se anexan al expediente de cada niño o niña y se considera para la toma de decisiones, ya sea para su incorporación a alguno de los programas del centro o, en caso necesario, para su derivación a otra área.

Asignación de grupos.

A las mediadoras se les asignaron grupos a partir de su preferencia.

A las niñas y los niños se les asignaron grupos a partir de las evaluaciones realizadas, los resultados, los reportes y la observación cualitativa en el escenario. Estos grupos se hicieron a partir de su nivel y sus necesidades.

Valoración grupal.

Durante la primera semana de trabajo con los grupos, se hicieron actividades para favorecer la familiarización entre los niños y las mediadoras. Se inició con dinámicas utilizando post-its, en las que los participantes debían compartir información sobre sí mismos, realizar un dibujo propio y responder por escrito a distintas preguntas.

El objetivo de estas actividades fue explorar el nivel de comodidad de los niños frente a la lectoescritura desde su experiencia y permitírnos observar sus formas de escritura y el nivel de desarrollo que presentan en esta área. Asimismo, esta dinámica facilitó la identificación de qué tan seguros se sienten al escribir, promovió el conocimiento entre compañeros y permitió observar posibles formas de interacción y trabajo en equipo. De igual manera, estas primeras actividades ayudaron a generar un ambiente de confianza.

Planteamiento de objetivos.

Se plantearon objetivos generales para guiar las actividades que se llevarían a cabo dentro de las siguientes sesiones. El planteamiento fue con base a las primeras evaluaciones, la información dentro de los expedientes proporcionados por el centro, que incluían pruebas anteriores y diagnósticos, (de ser el caso que existían previamente) así como la actividad inicial con los niños donde se definieron sus necesidades.

Planeaciones.

Durante las primeras cuatro semanas se implementó una planeación inicial de forma general, basada en los resultados de la evaluación diagnóstica y en las necesidades del grupo. Estas consistían en describir múltiples actividades, con objetivos y materiales específicos. En este tiempo, las actividades se enfocaron en fortalecer habilidades de lectura, escritura y

comprensión, así como en la observación del desempeño y de la integración de los niños dentro del grupo.

Este periodo permitió identificar las dinámicas grupales, niveles de participación, dificultades específicas (como la lectura silábica, confusiones fonológicas y dependencia a la copia) y aspectos socioemocionales que influían en el aprendizaje, lo cual fue clave para ajustar la intervención.

A partir de lo observado en las primeras semanas, se realizaron ajustes en la planeación con el fin de adaptarla a las necesidades reales del grupo. En estas semanas se priorizó el diseño de actividades más focalizadas, dirigidas a fortalecer la comprensión lectora, la producción de textos propios y la seguridad en la lectura. Las estrategias se volvieron más específicas, incorporando ejercicios que promovieran mayor autonomía, participación y expresión de ideas.

Trabajo con los grupos

El trabajo con los grupos se llevó a cabo considerando las características específicas de cada uno de los niños, respetando sus ritmos de aprendizaje, así como sus necesidades, generando un ambiente de confianza. Se buscó fomentar la participación, el acompañamiento y el refuerzo positivo, con el fin de que los niños se sintieran seguros al leer, escribir y expresar sus ideas. Además, se promovió un espacio donde el error fuera parte del aprendizaje, lo que permitió observar avances progresivos en la disposición de las actividades.

Actividades

Teniendo en cuenta la valoración inicial y la información recabada, se optó por diseñar actividades dinámicas y lúdicas que permitieran a los niños y niñas involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Estas actividades no solo buscan fortalecer habilidades específicas de lectoescritura, como la conciencia fonológica, el reconocimiento de grafías y la formación de palabras, sino también favorecer un ambiente de confianza que contribuya a disminuir la inseguridad y los prejuicios que los estudiantes pueden tener respecto a sus propias capacidades.

Asimismo, se implementó la lectura mediada como una estrategia central, con el propósito de promover el gusto por la lectura, estimular la comprensión y fomentar la creatividad. A través de la mediación del adulto, se buscó guiar a los niños en la construcción de significado, relacionando los textos con sus experiencias previas y motivando su participación.

De igual manera, las actividades fueron diseñadas de forma progresiva, partiendo de ejercicios de discriminación auditiva y reconocimiento de sonidos, hasta la construcción y escritura de palabras, lo que permitió atender distintos niveles de desarrollo dentro del grupo. También se incorporaron dinámicas de juego y trabajo colaborativo, con el fin de fortalecer la interacción social y el aprendizaje entre pares.

Objetivos.

Para el diseño de las actividades, se tomaron como referencia los objetivos establecidos al inicio del semestre, así como las dificultades identificadas en los grupos durante la valoración inicial. A partir de ello, se priorizó el fortalecimiento de habilidades clave para el desarrollo de la lectoescritura, como la conciencia fonológica, la escritura de palabras, el reconocimiento auditivo, la atención sostenida, el análisis fonológico y la correspondencia fonema-grafema. Estos objetivos específicos orientaron la planeación de las actividades, asegurando que cada una respondiera de manera intencional a las necesidades detectadas en los estudiantes.

Bitácoras

Después del trabajo con los grupos las mediadoras realizan bitácoras para poder plasmar y tener un documento evidenciando el trabajo que hicieron y que aspectos se pueden mejorar.

El formato de las bitácoras permite redactar de manera ordenada la experiencia, los éxitos de la sesión, las áreas a mejorar, cuestiones éticas que se pudieran haber presentado y como se une la teoría con la práctica.

1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora

Grupo 2:

Planeación de la intervención

La planeación de la intervención se realizó a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico previo, en el que se detectó rezago escolar en habilidades básicas de lectoescritura tales como: la lectura silábica, poca fluidez, confusiones fonológicas y ortográficas, dependencia de la copia y poca producción de ideas propias al momento de escribir. Asimismo, se identificaron factores socioemocionales que interfieren en el aprendizaje, como la inseguridad, la frustración y el miedo a participar. Por otro lado, también se identificaron dificultades en la convivencia, principalmente conductas de impulsividad y conflictos entre pares. Con base en ello, se establecieron objetivos orientados al fortalecimiento de habilidades en la lectoescritura y socioemocionales.

Los objetivos específicos fueron:

- Crear un ambiente de confianza y pertenencia.
- Identificación de fonemas y grafemas conocidas por los estudiantes
- Favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica.
- Estimular la discriminación auditiva.
- Favorecer la comprensión de textos sencillos.
- Mejorar la fluidez y la precisión lectora.
- Fortalecer la escritura de palabras, oraciones e ideas propias.
- Disminuir la dependencia de la copia
- Fortalecer el conocimiento y la lectura de sílabas trabadas.

Las actividades fueron elegidas considerando la edad de los niños, su nivel de lectoescritura y de desarrollo, así como las necesidades particulares observadas. En este grupo se priorizaron actividades dinámicas, lúdicas y con apoyo de recursos visuales —como imágenes, tarjetas ilustradas, colores y organizadores gráficos— que facilitarán la atención y el interés. Se consideró principalmente un enfoque sociocultural del aprendizaje, al entender que los niños aprenden mejor cuando interactúan con otros y reciben acompañamiento cercano. En varias ocasiones se retomó la importancia de adaptar las actividades al ritmo de cada niño, brindar apoyo gradual y reforzar positivamente los avances.

- **Organización del proceso**

Los roles y responsabilidades entre los estudiantes se distribuyeron de acuerdo con las necesidades de cada sesión. Una de las facilitadoras se encargaba de dirigir las actividades, mientras que otra facilitadora se encargaba de apoyar de forma individual a ciertos niños, ambas facilitadoras observaban conductas, registraban avances en bitácoras y organizaban los materiales a utilizar.

La distribución de roles y responsabilidades entre los participantes fue cambiando conforme se conocieron mejor las necesidades del grupo. En un inicio, el trabajo se desarrolló de manera horizontal, ya que todos los niños participaban en actividades similares. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones se identificó que algunos niños tenían habilidades más desarrolladas que otros. A partir de ello, los niños con mayor avance apoyaron a quienes presentaban más dificultades, ya fuera leyendo juntos o ayudando a identificar palabras y letras. lo cual favoreció el aprendizaje colaborativo y la convivencia entre los pares.

Así mismo, se observó que algunos niños presentaban hiperactividad o dificultades para permanecer sentados durante los periodos prolongados de las sesiones. Se buscó canalizar su energía mediante responsabilidades específicas dentro del grupo, como repartir materiales, borrar en el pizarrón, o guardar los útiles al final de la sesión. Estas tareas ayudaron a que los niños se sintieran más integrados, participativos y más regulados durante las actividades.

El calendario de las secciones se organizó semanalmente. La primera semana estuvo destinada a la evaluación diagnóstica, con el objetivo de identificar el nivel de lectura y escritura de cada niño, así como sus necesidades particulares. Después se implementaron las actividades de intervención, las cuales se fueron modificando de acuerdo con el desempeño y el ritmo de cada niño.

En un inicio, se pensó que el nivel general del grupo era más bajo, por lo que las actividades diseñadas eran sencillas. Sin embargo, se observó que para varios niños estas tareas resultaban demasiado fáciles lo que generaba aburrimiento, distracción y poca participación. A partir de esto, se comenzaron a incorporar actividades con mayor nivel de dificultad, pero más acorde a sus capacidades, como ejercicios con sílabas trabadas, identificación de letras

que suelen confundirse como la “d” y “p”, formación de palabras o lectura de frases complejas. Los materiales utilizados fueron imágenes visuales, palabras escritas en el pizarrón o en cartas, juegos de mesa como la lotería de palabras o sílabas y experimentos básicos.

Cuando las actividades comenzaron a representar un reto mayor, se observó una mejoría en la atención y en el interés de los niños. De igual forma también aparecieron conductas de frustración cuando no lograban resolver algo rápidamente o se equivocaban. Fue importante acompañarlos emocionalmente, reforzar sus logros y recordarles constantemente que equivocarse también forma parte del aprendizaje y que no sucedía nada si no lo lograban en un primer intento.

Entre los aspectos logísticos considerados tuvieron la preparación previa de materiales, la organización del espacio, la distribución del tiempo, la conformación de grupos y la adecuación de actividades según el número de participantes. También se procuró que los materiales fueran visuales, llamativos y fáciles de manipular.

El trabajo con la institución se realizó en coordinación con el personal encargado de los niños. Se mantuvo comunicación para conocer las necesidades del grupo, recibir observaciones y orientaciones sobre su desempeño futuro y organizar horarios y espacios de trabajo. lo cual permitió que la intervención se desarrollará de manera ordenada y ajustada al contexto de los participantes.

- **Características de la intervención**

El grupo está conformado por Ximena, Pablo, Osmar, Carlos y Alberto, sumando un total de cinco niños cuyas edades oscilan entre los 6 y 9 años. Todos se ubican en un nivel 2 de lectoescritura. Ximena, Osmar y Pablo presentan un desempeño similar, ya que son capaces de construir frases y su lectura es predominantemente silábica. En contraste, Carlos y Alberto requieren una atención más personalizada, debido a que muestran mayores dificultades en sus procesos de lectura y escritura.

La intervención se llevó a cabo mediante actividades de lectura, escritura y comprensión las cuales fueron adaptadas a las necesidades y niveles de cada niño. Durante las sesiones se procuró que las actividades fueran dinámicas, visuales y participativas, se integraron materiales llamativos, juegos, movimiento y ejercicios que permitieran mantener la atención del grupo. Además, se buscó generar un ambiente de confianza en el que los niños pudieran equivocarse sin sentirse juzgados.

La intervención fue de tipo mixto, ya que algunas actividades se realizaban de manera grupal y otras de manera individual. Las actividades grupales se utilizaban principalmente para trabajar la lectura compartida, juegos con palabras, dinámicas en el pizarrón o ejercicios de comprensión que todos podían realizar juntos, lo cual permitía fortalecer la participación, la convivencia y el aprendizaje entre ellos.

Por otro lado, debido a que existían diferencias en el nivel de habilidades de cada niño, también fue necesario realizar actividades individuales o en pequeños grupos. Con los niños que presentaban mayores dificultades, una facilitadora se acercaba para brindar acompañamiento más cercano, explicar nuevamente las instrucciones o ayudarles a resolver los ejercicios. En algunos casos, también se diseñaron actividades más sencillas o específicas para ellos, mientras que los niños con un nivel más avanzado trabajaron en tareas con mayor dificultad junto con otra facilitadora. Después de este trabajo diferenciado, se volvía a integrar al grupo para compartir resultados o realizar alguna actividad conjunta.

El vínculo con los participantes se estableció principalmente a través de la escucha, la paciencia y el interés genuino por lo que compartían. Se procuró conversar con ellos sobre sus gustos, historias, intereses y experiencias cotidianas, lo que permitió generar mayor cercanía y confianza. También se buscó mostrar afinidad con alguna de las cosas que les gustaban, como caricaturas, juegos, colores o actividades, para que sintieran que existía una relación más cercana y menos distante.

Así mismo, se mantuvo una postura flexible frente a las actividades, adaptándolas cuando se identificaba que algo no estaba funcionando o cuando el grupo mostraba más interés por cierto tipo de dinámicas. Esto ayudó a que los niños se sintieran escuchados y tomados en cuenta.

Durante las sesiones se priorizó un enfoque flexible, lúdico y centrado en las necesidades de cada niño. Más que seguir una planeación rígida, se buscó adaptar constantemente las actividades al ritmo, intereses y nivel de desarrollo del grupo. También se priorizó el aprendizaje mediante la participación, el juego y la interacción con otros, considerando que estas estrategias favorecen las habilidades de lectoescritura como la confianza y la disposición de los niños para aprender.

- **Desarrollo de las actividades**

Al inicio de la intervención se consideró un nivel básico en las actividades, con el propósito de que todos los estudiantes se sintieran seguros y motivados a participar. A partir de esto, la planeación se diseñó partiendo primero del objetivo de aprendizaje y, posteriormente, se desarrollaron actividades de manera lúdica y atractiva para favorecer el interés y la participación activa del grupo. Algunas de las actividades realizadas fueron:

Actividades de lectura

Lectura mediada

Objetivo: Fomentar la lectura por placer, escucha activa y la participación de los niños a partir de la interacción con el texto.

Habilidades trabajadas:

- Cognitivas: atención, comprensión auditiva
- Emocionales: interés, motivación, disfrute por la lectura, expresión personal.
- Sociales: escucha activa, respeto de turnos, participación grupal.

Descripción:

Se realizó una actividad de lectura mediada en la que la facilitadora leyó un cuento en voz alta al grupo. Durante la lectura, se hicieron pausas estratégicas para formular preguntas, invitar a los niños a anticipar lo que sucedería y recuperar elementos importantes de la historia. Al finalizar, se les entregó un dibujo relacionado con el cuento previamente elaborado, el cual colorearon y decoraron libremente. Esta actividad permitió reforzar la

conexión con la historia, fomentar la creatividad y promover una experiencia positiva y significativa en torno a la lectura.

Actividades de escritura

Dibujos para llevar

Objetivo: Fortalecer la escritura, el seguimiento de instrucciones y la secuenciación de acciones, promoviendo que los niños organicen y comuniquen un proceso de manera clara.

Habilidades trabajadas:

- Cognitivas: escritura, secuenciación, memoria, comprensión lectora, organización de ideas.
- Emocionales: confianza, perseverancia, tolerancia a la frustración.
- Sociales: escucha activa, respeto de turnos, comunicación de ideas.

Descripción:

Se realizó una actividad en la que cada niño elaboró dos dibujos pequeños utilizando marcadores de pizarrón directamente sobre el pizarrón. Una vez terminados, se colocó cinta adhesiva sobre los dibujos y se retiró cuidadosamente, logrando transferirlos a una hoja de papel. Posteriormente, cada niño registró en una hoja los materiales utilizados y redactó los pasos que siguió para obtener su dibujo, promoviendo la organización de ideas y el uso del lenguaje escrito. Al finalizar, los niños leyeron sus instrucciones en voz alta y, en conjunto, se intentó seguir cada procedimiento tal como estaba escrito, con el fin de verificar si las indicaciones eran claras y permitían reproducir el resultado. Esta actividad favoreció no solo la escritura funcional, sino también la reflexión sobre la claridad en la comunicación y la importancia del orden en los procesos.

Actividad: Dibuja y escribe

Objetivo:

Favorecer la producción de escritura a partir de ideas propias, promoviendo la expresión de significados, la organización de ideas y la relación entre dibujo y lenguaje escrito.

Habilidades trabajadas:

- **Cognitivas:** escritura, organización de ideas, secuenciación, relación imagen-texto, conciencia fonológica (uso de sílabas conocidas).
- **Emocionales:** confianza en la expresión personal, creatividad, motivación.
- **Sociales:** comunicación de ideas, escucha y respeto al compartir producciones.

Descripción:

Se invitó a los niños a realizar un dibujo libre sobre un tema de su interés, con el propósito de partir de sus propias ideas y motivaciones. Una vez finalizado el dibujo, se les pidió que escribieran qué habían dibujado y qué estaba sucediendo en su imagen, promoviendo la construcción de sentido a través del lenguaje escrito.

Durante la actividad, se brindó acompañamiento mediante preguntas guía como: “¿Qué dibujaste?” y “¿Qué está pasando?”, con el fin de apoyar la organización de sus ideas y facilitar la producción escrita. Asimismo, se sugirió el uso de palabras que incluyeran sílabas previamente trabajadas (por ejemplo, “plato” o “tren”), favoreciendo la recuperación de aprendizajes sin limitar la creatividad de los niños.

Cierre:

Al finalizar, algunos niños compartieron sus dibujos y leyeron lo que escribieron, promoviendo la valoración de sus producciones y el intercambio de ideas dentro del grupo.

Actividades de procesamiento fonológico

Construcción de palabras con sílabas trabadas

Objetivo: Fortalecer la relación entre sonido y escritura mediante la formación de palabras con sílabas trabadas, promoviendo la lectura en voz alta y la escritura autónoma.

Habilidades trabajadas:

- **Cognitivas:** conciencia fonológica, asociación sonido-letra, lectura, escritura, atención, memoria.

- Emocionales: confianza, motivación, tolerancia a la frustración.
- Sociales: participación, respeto de turnos, escucha.

Descripción:

Se realizó una actividad en la que se entregaron tarjetas con sílabas trabadas (pla, bra, tra, entre otras) y vocales o sílabas complementarias. A partir de esto, se les pidió a los niños que formaran palabras indicadas por la facilitadora, como “plato”, “brazo”, “tren” o “dragón”. Una vez construidas, los niños leen las palabras en voz alta, favoreciendo la relación entre el sonido y su representación escrita. Posteriormente, cada uno escribió las palabras en una hoja, promoviendo la escritura autónoma. Durante la actividad se reforzó la participación, la atención y la confianza en el proceso de lectura y escritura.

Actividad: Construimos nuestro mensaje

Objetivo:

Favorecer la relación sonido-letra, la construcción de palabras y la ampliación del vocabulario, promoviendo la escritura como un medio para comunicar ideas.

Habilidades trabajadas:

- **Cognitivas:** conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, escritura, lectura, ampliación de vocabulario.
- **Emocionales:** confianza en la propia producción, motivación por participar, tolerancia al error.
- **Sociales:** participación grupal, escucha, respeto de turnos y socialización de producciones.

Descripción:

La actividad se desarrolló en dos niveles de complejidad, permitiendo atender las necesidades y avances de los estudiantes.

- **Nivel 1:**
Se presentó a los niños una imagen sencilla (como sol, pan, mar, pez, luz, mesa, sopa

o tren). A partir de ella, se dijo la palabra en voz alta y se segmentó de manera conjunta en sus sonidos (por ejemplo: /s/ - /o/ - /l/). Posteriormente, los niños identificaron los sonidos que conforman la palabra y se representó cada uno con una raya en el pizarrón. Finalmente, buscaron y colocaron las letras correspondientes, utilizando letras móviles cuando fue posible, favoreciendo la relación entre sonido y escritura.

- **Nivel** **2:**

Se retomó la misma imagen o palabra base (por ejemplo, “sol”) y se pidió a los niños que la escribieran. Después, se les invitó a ampliarla formando nuevas palabras derivadas (como “soldado”, “solar” o “soledad”). Para reforzar el significado, realizaron un dibujo relacionado con la nueva palabra, integrando así la escritura con la representación visual y la comprensión.

Cierre de la intervención:

Al finalizar, ambos grupos compartieron sus producciones con el resto, promoviendo la lectura en voz alta, el reconocimiento del trabajo propio y el intercambio de ideas entre compañeros.

En general, los niños y niñas respondieron de manera muy positiva a las actividades propuestas. Se mostraron participativos, interesados y con disposición para trabajar tanto de forma individual como en conjunto con sus compañeros. Este nivel de involucramiento permitió que el aprendizaje se desarrollará en un ambiente activo, colaborativo y de confianza.

Durante la implementación, fue necesario realizar ajustes al plan inicial conforme se observaba el avance del grupo. A medida que los estudiantes demostraban mayor comprensión, se incrementó gradualmente el nivel de dificultad de las actividades. Este proceso se vio favorecido por la interacción entre los propios niños, quienes se apoyaban mutuamente, generando un ambiente de motivación y seguridad.

Asimismo, las actividades se adaptaron de manera flexible al ritmo y a las necesidades del grupo, considerando tanto el nivel de cada estudiante como su estado de ánimo y disposición durante la sesión. Esto permitió crear un espacio seguro en el que los niños se sintieron

escuchados y valorados, favoreciendo no solo su aprendizaje académico, sino también su bienestar emocional.

Finalmente, se implementaron estrategias alternativas para atender necesidades específicas. En aquellos casos en los que algún niño mostraba menor interés o no deseaba continuar con la actividad principal, se ofrecieron opciones adicionales que le permitieran mantenerse involucrado sin afectar la dinámica grupal. Estas adaptaciones contribuyeron a sostener la atención general y a respetar los tiempos individuales de cada participante.

Grupo 6:

Planeación de intervención

La planeación de la intervención se realizó a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico previo, donde se detectó rezago escolar en habilidades básicas de lectoescritura tales como: dificultad en conocimientos fonético-gráficos, donde confunden, omiten o agregan letras, segmentan la lectura e invierten letras al momento de escribir. También, cuentan con poco conocimiento gramatical, comprensión lectora y redacción deficiente. Pueden describir lo que leen de manera muy breve y sin profundidad y siguen patrones de lectura predecible. Presentan dificultades con los procesos de aprendizaje ya que algunos niños cuentan con diagnósticos o sospechas de diagnósticos de TDAH, TEA y falta de manejo emocional. Con base en ello, se establecieron objetivos orientados al fortalecimiento de habilidades en lectoescritura y socioemocionales, como escritura de palabras sin omisiones y sustituciones, fomentación de escritura creativa relacionadas con actividades cotidianas y el trabajo en la motivación para la lectoescritura. También, mejora en el manejo ante la frustración frente a retos nuevos, desempeño de actividades considerando los diagnósticos y trabajo en la convivencia.

Las actividades fueron seleccionadas considerando la edad de los niños y niñas, su nivel de desarrollo y la necesidad de emplear estrategias lúdicas que fueran a facilitar la participación y el vínculo. Asimismo, conforme a la teoría sociocultural del aprendizaje, se priorizó el uso de dinámicas grupales a través de instrumentos simbólicos que permitieran organizar el pensamiento y la acción, respetando los procesos de apropiación que cada niño lleva a cabo.

Nos centramos en la generación de espacios de participación, diálogo y construcción conjunta de significado, que de acuerdo con la misma teoría, son fundamentales para el desarrollo del lenguaje como mediación. Consideramos también la teoría y metodología del aprendizaje activo, que se conoce como un enfoque pedagógico fundamental que reconoce al niño como protagonista del propio proceso de adquisición de conocimiento, dándoles el espacio donde pregunten, experimenten y dialoguen acerca de sus descubrimientos, así abriéndose el espacio de tomar un rol activo en la construcción de significados.

Organización de roles

Los roles y responsabilidades fueron equitativas entre las dos mediadoras encargadas del grupo. Entre las integrantes creamos planeaciones semanales donde cada mediadora se encargaba de las actividades de un día. Cada semana se creaba una planeación nueva tomando en cuenta los objetivos generales establecidos, así como las necesidades presentadas en el grupo durante la semana previa a la creación de una nueva planeación. El calendario de sesiones se organizó de acuerdo con lo indicado por los profesores, que tomaba en cuenta el calendario escolar del ITESO y el de los niños que asisten a la primaria.

El trabajo con el Centro Polanco y las practicantes se coordinó de manera organizada. Los profesores asignaron los grupos con los que las mediadoras trabajamos tomando en cuenta las necesidades del grupo. De acuerdo con nuestras entregas semanales de planeaciones y bitácoras, recibimos retroalimentación y apoyo de parte del centro. Los aspectos logísticos que se tomaron en cuenta antes de iniciar la intervención fueron los expedientes de los niños para posicionarlos dentro de un grupo para acomodarse a su edad y nivel de trabajo necesario, así como las habilidades de las mediadoras para el trabajo que se llevaría a cabo. El estilo de aprendizaje, la organización de los grupos de acuerdo con sus requisitos a trabajar y la edad de los niños también se tomó en cuenta, así pudiendo lograr un proceso que fuera lo más acertado y de mejor ayuda para ellos.

Características de la intervención

La intervención con los niños y las niñas se llevó a cabo mediante talleres grupales diseñados para favorecer un aprendizaje con sentido y significado. Se priorizó que las actividades no

fueran ejercicios aislados, sino experiencias que les permitieran relacionar la lectura y la escritura con su vida cotidiana, sus intereses y su propia forma de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, se considera que cuando el aprendizaje tiene significado, resulta más fácil para los niños apropiarse de los contenidos, recordarlos e incorporarlos en su día a día.

La modalidad de trabajo fue grupal, ya que se buscó fomentar la interacción, el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares. Aunque inicialmente se contempló trabajar con un grupo de diez niños, en la práctica la intervención se desarrolló con ocho participantes, lo que permitió un acompañamiento más cercano sin perder la importancia del trabajo colectivo. El formato grupal también facilitó generar dinámicas colaborativas que fortalecieron tanto las habilidades de lectoescritura como las habilidades sociales.

La relación con las niñas y niños comenzó a construirse desde el primer día, a partir de espacios de diálogo donde se les preguntó sobre sus intereses, su experiencia con la lectura y la escritura, y el nivel de comodidad que tenían con estas actividades. Este acercamiento inicial permitió generar confianza y abrir un espacio seguro donde pudieran expresarse. Con el paso de las sesiones, el rapport se fue fortaleciendo de manera natural, dando lugar a una relación cercana, respetuosa y participativa.

En cuanto al enfoque de trabajo, utilizamos una metodología lúdica, participativa y centrada en los intereses de los niños. Las actividades se diseñaron buscando salir de lo convencional e integrar el juego como un medio para el aprendizaje significativo. Entre las estrategias utilizadas destacaron dinámicas como búsquedas del tesoro —donde el “tesoro” final era un libro que posteriormente se leía en conjunto—, juegos para encontrar palabras, lectura de textos de interés como libros de datos curiosos o de animales, y actividades como sopas de letras. Estas propuestas no sólo promovieron la lectura y escritura, sino también el interés, la curiosidad y el disfrute por aprender.

La sesión de trabajo se estructuró en tres momentos principales: bienvenida, desarrollo y cierre, cada uno con objetivos específicos orientados tanto al aprendizaje como a la experiencia significativa de los niños.

En primer lugar, la bienvenida tuvo como objetivo generar un ambiente de confianza, disposición y apertura. En este momento se buscó activar los conocimientos previos de los niños, así como promover su expresión oral e introducir de manera accesible la temática del día. A través de dinámicas iniciales, se favoreció que los participantes se sintieran escuchados y tomados en cuenta desde el inicio, estableciendo así una base emocional positiva para el resto de la sesión.

Posteriormente, el desarrollo se centró en fortalecer las habilidades de lectura y escritura. El propósito fundamental de este momento fue que los niños leyeran mejor y escribieran con mayor claridad, mediante actividades significativas y dinámicas que les permitieran practicar estas habilidades de forma constante. Al mismo tiempo, se integraron ejercicios que involucraban la comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y la comprensión, de modo que el aprendizaje no se limitará a lo técnico, sino que también resulta motivante y contextualizado. De esta manera, se buscó que los niños no solo mejorarán en lectoescritura, sino que también encontrarán sentido en lo que leen y escriben. Finalmente, el cierre tuvo como objetivo consolidar los aprendizajes y dar un espacio a la reflexión personal.

Desarrollo de las actividades

El objetivo general de la intervención fue fortalecer las habilidades de lectoescritura en los niños, promoviendo un aprendizaje significativo a través de actividades dinámicas, lúdicas y contextualizadas en su vida cotidiana. No se trató únicamente de trabajar la parte técnica, sino también de que encontrarán valor en lo que leen y escriben, y que poco a poco se sintieran más seguros y con mayor disposición hacia estas prácticas.

En cuanto a los objetivos específicos, se planteó que los niños lograrán escribir palabras con diferentes estructuras de manera correcta, evitando la omisión o sustitución de letras, con el fin de mejorar la precisión en la escritura. Para esto, se trabajó con actividades como enlazamiento de palabras, donde se les presentaba una sílaba y los niños escribían palabras que integran esa sílaba dentro de ella, o la creación de códigos secretos, donde le daban un símbolo a cada letra del abecedario y escribían oraciones usando los símbolos para después descifrarlos usando el abecedario. Asimismo, se propuso fomentar la escritura creativa a través de la elaboración de frases sencillas basadas en experiencias o vivencias personales,

promoviendo que el lenguaje escrito tuviera un sentido propio y cercano para ellos. A través de la creación de cartas, cuentos cortos y juegos como la carrera de palabras donde cada niño escribía palabras que tuvieran sentido con la palabra anteriormente escrita; se pudo notar un aumento en su interés por la escritura y una mejoría en la ortografía. Finalmente, se trabajó en fortalecer la motivación hacia la lectoescritura, generando experiencias positivas que vincularan el leer y escribir con el juego, la participación y la expresión personal, de modo que estas actividades dejarán de percibirse como obligatorias o difíciles y se transformaran en herramientas significativas de comunicación. Los niños disfrutaban de actividades que fueran de competencias o que utilicen la creatividad en creación de personajes e historias.

A continuación, se presentan algunas de las actividades que se han implementado durante la intervención y que, desde nuestra experiencia, han tenido un impacto positivo en el interés, la participación y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los niños.

Actividades de escritura

Teléfono descompuesto de dibujos y oraciones

- Propósito u objetivo: Fomentar la escritura libre y practicar la omisión de letras en palabras o frases cortas.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: comprensión lectora, relación imagen–texto.
 - Sociales: comunicación, trabajo en equipo.

La actividad surgió del interés de los niños por jugar teléfono descompuesto, por lo que se adaptó para trabajar la lectoescritura. En general les gustó mucho, aunque al inicio no comprendían bien la dinámica. Esto llevó a ajustar la explicación utilizando ejemplos y acompañamiento más cercano en las primeras rondas. Una vez que entendieron, la actividad fluyó mejor. Se adaptó al ritmo del grupo comenzando con indicaciones más simples y guiadas.

Búsqueda del tesoro (lectoescritura)

- Propósito u objetivo: Motivar la lectura y la escritura a través de una dinámica de exploración y resolución de pistas.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: comprensión lectora, resolución de problemas.
 - Sociales: trabajo en equipo, cooperación.

Esta fue una de las actividades que más disfrutaron. Los niños se mostraron muy motivados al buscar pistas que implicaban leer y comprender indicaciones. El “tesoro” final (un libro que se leía en conjunto) reforzó el sentido de la actividad. No fue necesario modificar mucho, ya que la dinámica se adaptó bien al grupo, aunque se ajustó la dificultad de las pistas según su nivel.

Construcción de personaje

- Propósito u objetivo: Escribir con intención descriptiva y fortalecer la coherencia textual.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: organización de ideas, escritura.
 - Emocionales: creatividad.

Los niños respondieron de manera positiva y mostraron interés en la creación de sus personajes. No fue necesario hacer grandes modificaciones, aunque se brindó apoyo a quienes tenían más dificultad para estructurar sus ideas. Se utilizaron preguntas guía como estrategia para facilitar la escritura según el ritmo de cada uno.

Museo de objetos

- Propósito u objetivo: Motivar la escritura creativa a partir de la creación de elementos de una historia.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: imaginación, asociación objeto–lenguaje.
 - Emocionales: expresión creativa.

La actividad no fue de sus favoritas en general, aunque mostraron mayor interés en la parte de creación (dibujar o usar plastilina). Esto motivó ajustar la actividad dando más espacio a lo visual como apoyo para la escritura. Se buscó equilibrar ambas partes para mantener su participación y adaptarse a sus intereses.

Este soy yo”

- Propósito u objetivo: Favorecer el autoconocimiento y la identidad dentro del grupo.
- Habilidades trabajadas:
 - Emocionales: autoestima.
 - Sociales: reconocimiento del grupo.

Los niños disfrutaron mucho la actividad. Se involucraron al dibujarse y escribir sobre su vida. Como estrategia, se decidió colocar sus trabajos en la pared, lo que aumentó su motivación al poder verlos constantemente. No requirió modificaciones, más allá de acompañar a quienes necesitaban apoyo para escribir.

Actividades de lectura

Lectura guiada por roles

- Propósito u objetivo: Mejorar la fluidez y comprensión lectora.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: comprensión, entonación.
 - Sociales: participación.

La respuesta fue variada, hubo a quien le gustó y hubo a quien no, creemos que depende mucho del estado de ánimo del grupo. En algunos momentos participaron activamente y en otros mostraron resistencia. Esto llevó a hacer ajustes como reducir la extensión de los textos e incorporar elementos más dinámicos (como actuación). Se fue adaptando según la disposición del grupo en cada sesión.

Lectura “Mi mascota” y escritura “Si mi mascota hablara”

- Propósito u objetivo: Comprender un cuento y producir textos a partir de experiencias personales.
- Habilidades trabajadas:
 - Cognitivas: comprensión, redacción.
 - Emocionales: expresión de afectos.

Esta actividad fue muy bien recibida. El cuento logró mantener su atención y generó interés. La actividad posterior de dibujar y escribir sobre su mascota les resultó significativa y motivadora. No fue necesario hacer ajustes importantes, ya que conectó directamente con sus intereses.

Hasta ahora la intervención aún no termina, por lo que todavía no se ha realizado el cierre con los niños y niñas. Tampoco se tiene completamente definida la despedida, ya que seguimos en proceso de pensar distintas opciones y ver cuál se ajusta mejor al grupo.

Aun así, tenemos claro que queremos que el cierre sea algo significativo para ellos, no solo como final, sino como un momento para reconocer lo que han vivido y aprendido. La idea es generar un espacio donde puedan expresar cómo se sintieron durante las sesiones, recordar las actividades que más les gustaron y cerrar de manera positiva.

Al haber obtenido un buen diagnóstico y haber podido identificar las necesidades a nivel grupal e individual, no tuvimos que realizar modificaciones al plan inicial con el que comenzamos. Las planeaciones semanales iban cambiando según los intereses mostrados por los niños, pero siempre manteniendo el mismo objetivo con el que iniciamos.

1.6. Valoración de productos, resultados e impactos

Equipo 2:

Para el enfoque cualitativo, se tomaron como referencia las bitácoras realizadas durante todo el semestre:

Ximena: Es el caso de avance más consistente y documentado a lo largo de todas las bitácoras. Desde la primera sesión se observa como lectora silábica con omisión de letras al escribir. Hacia el final del proceso se puede afirmar que alcanzó un nivel alfabético, conservando únicamente errores de tipo ortográfico, lo que representa un avance cualitativo significativo dentro de la psicogénesis de la escritura. Siempre mantuvo una actitud colaborativa, participativa y autorregulada, lo que facilitó su progreso. Fue la única que mostró iniciativa propia para proponer actividades (teléfono descompuesto, ahorcado), lo que evidencia apropiación del espacio como entorno de aprendizaje.

Niño 1: Mostró una trayectoria oscilante. Tiene capacidad para leer y escribir cuando se le dirige, pero presenta dificultad para la producción espontánea, ya que tiende a dibujar en lugar de escribir cuando la tarea es abierta. Su principal obstáculo no fue cognitivo sino atencional y relacional: la diada con Osmar funcionó sistemáticamente como disruptor de su aprendizaje. Cuando Osmar faltó, Pablo mostró mayor disposición, concentración y avance. Hacia el final del PAP logra leer sílabas c-c-v aunque con confusiones en b/d.

Niño 2: Lector silábico con buena comprensión lectora desde etapas tempranas. Capaz de escribir con claridad y organización cuando está regulado. Sin embargo, su hiperactividad motora (nunca se sienta adecuadamente, juega con la silla, se levanta constantemente) y su dependencia relacional con Pablo limitaron su aprovechamiento del espacio. Mostró sensibilidad social que contrasta con sus dificultades de autorregulación. Hacia el final logra leer sílabas c-c-v con confusiones similares a Pablo.

Niño 3 Presenta un perfil de aprendizaje lento pero sostenido. Desde la primera sesión se le observa cansado, reservado y con ritmo de procesamiento más pausado. Necesita más tiempo para responder pero cuando lo hace, lo hace correctamente. A lo largo del PAP mostró avances en identificación de sílabas iniciales. Su principal riesgo fue la influencia del

entorno: hacia las últimas sesiones empieza a replicar conductas disruptivas de Pablo y Osmar.

Niño 4 El caso más complejo del grupo en términos de regulación emocional y motivación intrínseca. Desde la primera sesión se reporta desesperación, demanda constante de estímulos y baja tolerancia a la espera. Su perfil muestra rigidez hacia sus propios intereses (animales marinos), dificultad para tolerar la frustración y episodios de gritos cuando no obtiene lo que espera. Sin embargo, también muestra recursos importantes: autocorrigió su escritura de forma autónoma ("le faltaba la t"), muestra empatía hacia compañeros y logra regularse con apoyo directo. Su avance escritural es real, pasó de escribir muy poco a producir dos o tres renglones más. Sin embargo, requiere condiciones muy específicas para lograrlo.

Dinámicas grupales

Estructura relacional del grupo: El grupo operó con una estructura informal clara. Pablo y Osmar formaron una diada dominante que reguló el clima de toda la sesión; cuando estaban activados entre sí, arrastraban al resto. Ximena funcionó como figura de estabilidad y referencia positiva. Alberto ocupó un lugar periférico, con demandas de atención diferenciadas que a veces chocaban con la dinámica grupal. Carlos transitó de ser un observador reservado a replicar conductas disruptivas, lo que sugiere un proceso de afiliación al grupo dominante como estrategia de integración social.

Cohesión grupal: Hubo indicadores genuinos de cohesión: se ayudaban a escribir palabras desde la primera sesión, preguntaban por el otro cuando éste faltaba, le hicieron un video a Osmar cuando dejó de asistir, y recordaban los acuerdos entre ellos. Esto habla de un vínculo afectivo real con el espacio y entre pares, que funcionó como factor protector del proceso.

Síntesis integradora

El análisis del proceso vivido en el PAP permite identificar una relación estrecha entre la evolución del aprendizaje y las dinámicas que se construyeron al interior del grupo, de modo que ambas dimensiones no pueden comprenderse de forma aislada.

A lo largo del proceso se observaron avances reales en lectura y escritura: el grupo transitó de niveles silábicos hacia producciones más complejas, con mayor reconocimiento de sílabas trabadas, conciencia fonológica y, en algunos casos, escritura de carácter alfabético. Sin embargo, estos avances no fueron uniformes ni lineales, y su distribución dentro del grupo estuvo fuertemente mediada por las dinámicas relacionales que se fueron configurando sesión a sesión.

El grupo construyó una cohesión afectiva genuina a lo largo del proceso: se ayudaban entre sí a escribir palabras desde las primeras sesiones, se preguntaban por quienes faltaban y generaban gestos espontáneos de cuidado hacia sus compañeros. Esta cohesión funcionó como un factor protector del proceso, sosteniendo la motivación y la permanencia en el espacio. No obstante, esa misma dinámica grupal operó de maneras distintas según la posición que cada niño ocupaba dentro del grupo: para algunos representó un entorno favorable para el aprendizaje, para otros funcionó como un circuito de distracción mutua que limitó su avance, y para otros más generó presiones de afiliación que compitieron con su disposición hacia las actividades académicas.

La estructura relacional informal que emergió en el grupo tuvo un peso determinante sobre el clima de las sesiones y, por tanto, sobre las condiciones reales de aprendizaje disponibles para todos. Cuando esa estructura generaba alta disrupción, los avances individuales se veían comprometidos independientemente de las capacidades de cada niño. Cuando el clima era favorable, incluso los perfiles más complejos mostraban recursos y aprendizajes que en otras condiciones no eran visibles.

Esto sugiere que los resultados del PAP no pueden atribuirse únicamente a las capacidades individuales de los niños ni a las estrategias pedagógicas implementadas, sino que están significativamente mediados por la dinámica grupal como condición estructural del proceso. Reconocer esta interdependencia es fundamental para comprender tanto los alcances como las limitaciones de lo que fue posible lograr en este espacio.

En la parte cuantitativa, se realizó una comparación de las pruebas aplicadas a lo largo de la intervención. Se contrastó la evaluación de diagnóstico inicial, aplicada cuando los niños

ingresaron a la intervención hace 15 semanas, con la última evaluación realizada en la semana final del proyecto, con el objetivo de medir su avance en habilidades de lectoescritura y comprensión. Los resultados preliminares sugieren una mejora en la correspondencia fonema-grafema y una reducción en la dependencia de la copia, aunque persisten retos en la fluidez de las sílabas trabadas que deberán ser atendidos en futuras etapas del PAP.

Grupo 2

Tabla 1. Comparación de resultados en pruebas de lectoescritura de Centro Polanco.

	Evaluación de lectura y escritura		Lectura de palabras		Comprensión lectora	
	P. Diagnóstica	P. Final	P. Diagnóstica	P. Final	P. Diagnóstica	P. Final
Niño 1	6	16	2	17	5	5
Niño 2	8	15	12	17	5	5
Niño 3	5	15	12	17	5	5
Total, de aciertos de la prueba	18	18	17	17	5	5

Los niños muestran avances significativos entre la prueba diagnóstica y la prueba final, a continuación se mencionan generalidades de cada subprueba:

Subprueba de evaluación de lectura y escritura: consiste en el dictado de palabras para que los niños las registren en una hoja y, posteriormente, realicen la lectura de su propia escritura. Al contrastar los resultados, se observa que en la evaluación final las dificultades se limitan principalmente a precisiones ortográficas (como la sustitución de «v» por «b»), destacando que ya no se presentan omisiones de grafemas o fonemas.

Subprueba de lectura de palabras: Consiste en que el niño lea un conjunto de 17 tarjetas, cada una de las cuales contiene una palabra distinta.

Subprueba de comprensión lectora: Consiste en la lectura de dos frases para identificar cuál de ellas corresponde a la imagen mostrada. Durante la evaluación inicial, se identificó que algunos infantes requirieron apoyo con la lectura de los enunciados para realizar la vinculación; no obstante, demostraron una comprensión adecuada del contenido.

Tabla 2. Comparación de resultados en pruebas de lectoescritura de BANETA.

	Procesamiento fonológico		Segmentación de palabras		Categorización fonológica	
	P. Diagnóstica	P. Final	P. Diagnóstica	P. Final	P. Diagnóstica	P. Final
Niño 1	13	20	16	17	9	18
Niño 2	19	19	20	19	16	18
Niño 3	20	18	17	15	5	17
Total de aciertos de la prueba	20	20	24	24	20	20

Los resultados reflejan progresos notables al comparar la evaluación inicial con la evaluación final.

A continuación, se describen las actividades realizadas en las subpruebas:

Procesamiento fonológico: El niño escucha pares de palabras con sonidos parecidos para determinar si son idénticas o son diferentes.

Segmentación de palabras: Esta tarea consiste en dividir las palabras en sus unidades.

Categorización fonológica: El niño escucha tres palabras y debe señalar cuál de ellas tiene un sonido inicial distinto y, posteriormente, cuál posee un sonido final diferente.

Tras quince semanas de intervención, los resultados de las evaluaciones aplicadas demuestran un avance sustancial en las habilidades de lectura y escritura de los participantes. Aquellos niños que inicialmente presentaban omisiones de sonidos y mostraban una marcada dependencia del adulto para interactuar con el lenguaje escrito, han logrado consolidar su autonomía y ahora son capaces de acceder al texto de una forma más independiente.

Grupo 6:

Para el enfoque cualitativo, se tomaron como referencia las bitácoras realizadas durante todo el semestre:

Niño 1: Uno de los resultados más significativos de la intervención fue el proceso de vinculación y adaptación del trabajo. Al inicio de las sesiones, se observó que era un niño alegre y participativo, aunque su disposición podía fluctuar de manera importante durante las actividades. En algunas situaciones mínimas o conflictos con sus compañeros podían generar frustración, quejas constantes o momentos de desregulación emocional, lo cual dificultaba la continuidad del trabajo grupal y, en ocasiones, influía en la participación de los demás niños. Sin embargo, conforme avanzó el proceso, fue posible conocer mejor sus intereses, especialmente su gusto y habilidad para el dibujo y el coloreado. A partir de esto, las planeaciones comenzaron a ajustarse para integrar actividades que combinarán lectoescritura con recursos visuales y creativos, permitiendo que se involucrara desde un lugar más cómodo y significativo. También se fueron desarrollando estrategias de contención y redirección emocional que facilitaron su reincorporación a las actividades después de momentos de frustración. Un avance importante se observó en una de las últimas sesiones, cuando, después de un momento de desregulación, fue posible acompañarlo, contenerlo y redirigirlo en pocos minutos, logrando que volviera a participar en la clase. Este proceso muestra que la construcción de vínculo, la adaptación de las actividades y el reconocimiento de sus intereses favorecieron no sólo su participación, sino también un ambiente más fluido para el trabajo de lectura y escritura dentro del grupo.

Niña 2: Al inicio, mostraba pena e inseguridad al momento de escribir, pero especialmente al leer en voz alta, en varias ocasiones evitaba participar y prefería mantenerse en actividades como el juego o el dibujo. Conforme avanzó el proceso y se fue construyendo un espacio más seguro y de confianza, comenzó a involucrarse con mayor apertura. Uno de los avances

más relevantes fue que empezó a levantar la mano por iniciativa propia para participar y leer frente al grupo. Este cambio resultó importante, ya que mostró una mayor confianza en sus propias capacidades y permitió que el trabajo en clase fluyera con mayor facilidad. Si bien aún requiere acompañamiento para seguir fortaleciendo sus habilidades de lectoescritura, se identificó que cuenta con bases importantes, por lo que el proceso deberá continuar orientado a reforzar su seguridad, motivación y práctica constante.

Niño 3: Desde las primeras sesiones, se mostró dispuesto a colaborar y, en varios momentos, funcionó como un apoyo importante para favorecer la disposición del grupo hacia las actividades. Su actitud participativa ayudó a generar un ambiente más fluido durante las sesiones, especialmente cuando era necesario motivar a sus compañeros a integrarse al trabajo. En cuanto a sus habilidades de lectoescritura, mostró una base sólida, particularmente en la lectura, ya que leía con seguridad y esto facilitó su participación en actividades de lectura compartida. Su disposición también motivó a otros niños a involucrarse en la lectura de los libros y materiales trabajados. Al inicio, se identificaron algunos aspectos por fortalecer en la escritura, principalmente relacionados con redacción y ortografía. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, se observaron mejoras graduales en la organización de sus ideas y en el cuidado de algunos errores escritos. En general, representó un apoyo positivo dentro del grupo y su proceso mostró cómo una participación puede favorecer tanto el aprendizaje individual como la dinámica colectiva de la intervención.

Niño 4: En el caso de este niño, el proceso representó uno de los mayores retos dentro de la intervención. Desde las primeras sesiones se observó que era un niño con mucha energía y necesidad constante de movimiento, por lo que una modalidad tradicional de trabajo (centrada en el salón, el pizarrón y la permanencia en el asiento) no favorecía su participación. Esto llevó a realizar ajustes importantes en las planeaciones, incorporando actividades más dinámicas que le permitieran levantarse, moverse y mantenerse involucrado en la sesión. Cuando las actividades lograban captar su interés, participaba con mayor disposición, apoyaba a sus compañeros y mostraba habilidades sólidas tanto en lectura como en escritura. De hecho, se observó que leía con fluidez y que su escritura era una de sus fortalezas, aunque requería una forma de trabajo que conectara con su ritmo y necesidad de actividad. Uno de los principales aprendizajes del proceso fue reconocer que su participación no dependía únicamente de su “conducta”, sino de la pertinencia de las actividades propuestas. Cuando estas resultaban significativas, dinámicas y retadoras, lograba integrarse de mejor manera al trabajo grupal. Su proceso permitió evidenciar la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades concretas de cada niño, en lugar de esperar que todos respondan de la misma forma a una misma dinámica.

Niño 5: Los principales retos estaban relacionados con la escritura y la visión. En un inicio, la ausencia de sus lentes le impedía ver con claridad lo que escribía o leía, por lo que solía acercarse en exceso a los materiales de trabajo. Esta dificultad visual lo llevaba frecuentemente a rendirse y depender de sus compañeros para que le ayudaran a leer. Con el tiempo, comenzó a asistir con sus lentes de manera regular, lo que le permitió completar las actividades con mayor eficacia y, notablemente, mostrarse más seguro de sí mismo. En cuanto a su escritura, al inicio tendía a realizarla de forma rápida e imprecisa, lo que dificultaba la comprensión de sus ideas. Sin embargo, a lo largo del proyecto se observó un avance significativo, el niño empezaba a concentrarse más en sus tareas y a tomarse el tiempo necesario para presentarlas de manera más ordenada y legible. En el ámbito social, se mostró siempre dispuesto a participar tanto en las actividades grupales como en el trabajo colaborativo. Al finalizar el proyecto, logró fortalecer vínculos con sus compañeros, especialmente con niño 6, con quien desarrolló una dinámica de apoyo mutuo que les permitía complementarse y apoyarse en la realización de sus trabajos.

Niño 6: Desde el inicio, se distinguió por su actitud participativa y su disposición a compartir experiencias personales relacionadas con las actividades propuestas. En cuanto a la lectura, presentaba dificultades para hacerlo con fluidez, ya que leía de manera silábica y a un ritmo lento. Si bien mostraba resistencia a leer de forma voluntaria cuando se abría la participación al grupo, respondía positivamente cuando se le invitaba de manera directa, aunque procuraba evitarlo con frecuencia. En el área del lenguaje, presentaba dificultades en la pronunciación de la letra "r", lo cual se reflejaba también en su escritura. Entre los errores más frecuentes se encontraban la confusión entre letras como la "r" y la "l", la inversión de letras como la "f", la "q" y la "p", así como faltas de ortografía en general. El enfoque principal de su intervención estuvo dirigido a la escritura correcta de palabras con distintas estructuras silábicas, buscando reducir la omisión y sustitución de letras. A lo largo del proceso se observaron avances significativos: comenzó a mostrar mayor cuidado al escribir palabras que contenían la letra "r" y, en lugar de sustituirla, optaba por consultar a las monitoras para asegurarse de escribir de manera correcta, lo que reflejó una mayor conciencia y autorregulación en su proceso de escritura. Durante todas las sesiones, mantuvo una actitud participativa y motivada. Las actividades que mayor entusiasmo le generaban eran las sopas de letras y las búsquedas de palabras, por lo que con frecuencia solicitaba que se incluyeran dinámicas de este tipo en las sesiones.

Niña 7: Al inicio del proyecto, se mostró reservada tanto con las monitoras como con sus compañeros. No obstante, gracias a la relación de confianza que había desarrollado previamente con niño 6, tendía a formar equipo con él con frecuencia, lo que le facilitaba integrarse y participar con mayor soltura en las actividades. En cuanto a su escritura, presentaba dificultades similares a las del niño 6: confusión entre letras como la "r" y la "l", inversión de caracteres como la "f", la "q" y la "p", así como faltas de ortografía en general. Lamentablemente, debido a situaciones familiares y personales, su asistencia fue irregular, lo que limitó la posibilidad de documentar un avance significativo a lo largo del proceso. Sin embargo, las sesiones en las que sí logró participar fueron productivas y permitieron vislumbrar su potencial y su buena disposición hacia el aprendizaje. Se caracterizó por su constante disposición y el esfuerzo visible que ponía en cada tarea, buscando siempre realizarla de la mejor manera posible.

Dinámicas grupales

Estructura relacional del grupo: La estructura relacional del grupo se fue haciendo más clara conforme avanzaron las sesiones. Algunos niños, como niño 3 y niño 6, asumieron un papel de apoyo y motivación para sus compañeros, ayudando a que el grupo se involucrara con mayor disposición en ciertas actividades. Otros niños, como niño 1 y niño 4, requerían estrategias más específicas de acompañamiento, ya que su forma de participar podía modificar el ritmo de la sesión y afectar la disposición del resto del grupo. También se observaron diferencias importantes en la seguridad con la que cada participante se acercaba a la lectura y la escritura; por ejemplo, las niñas necesitaron más tiempo y confianza para participar de manera activa. Estas diferencias no fueron entendidas como obstáculos aislados, sino como parte de la configuración del grupo. A partir de ellas, fue necesario adaptar las actividades, distribuir la atención y reconocer que cada niño ocupaba un lugar distinto dentro de la dinámica grupal.

Cohesión grupal: La cohesión grupal se fue construyendo de manera progresiva. Al inicio, el grupo podía dispersarse con facilidad y algunas actividades generaban resistencia, especialmente cuando implicaban leer, escribir o permanecer sentados durante mucho tiempo. Sin embargo, conforme se fortaleció el vínculo con los niños y niñas, también

aumentó su disposición a participar y a colaborar entre ellos. Las actividades que integraban elementos lúdicos y creativos, como la búsqueda del tesoro, el teléfono descompuesto con dibujos y oraciones, la construcción de personajes o los ejercicios donde podían dibujar y escribir sobre sí mismos, favorecieron una mayor integración. En estos momentos, el grupo no solo trabajaba la lectoescritura, sino que también compartía ideas, escuchaba a sus compañeros y se reconocía dentro de una experiencia común. Aunque la cohesión no fue constante ni lineal, sí se observó un avance en la posibilidad de sostener actividades colectivas con mayor confianza y participación.

Síntesis integradora

Los resultados muestran que la intervención no sólo permitió trabajar habilidades de lectoescritura, sino también construir condiciones más favorables para la participación, la confianza y el aprendizaje significativo. Cada niño y niña mostró avances distintos, según su ritmo, sus intereses y sus necesidades particulares. En algunos casos, el progreso se observó en la mejora de habilidades específicas de lectura y escritura; en otros, en la disposición para participar, pedir ayuda, regularse emocionalmente o integrarse al grupo. Esto permitió comprender que una intervención educativa pertinente no puede aplicarse de la misma forma para todos, sino que requiere flexibilidad, escucha y adaptación constante. La experiencia mostró que cuando las actividades conectaban con sus intereses la lectura y la escritura dejaban de sentirse como tareas impuestas y podían convertirse en experiencias más cercanas y significativas. Así, uno de los principales aprendizajes del proceso fue reconocer que el vínculo, la contención y la pertinencia de las actividades son condiciones centrales para que el aprendizaje pueda ocurrir.

1.7. Bibliografía y otros recursos

- Albarrán Ampudia, C. & Carrasco Altamirano, A. (2014). Aprender a leer, a escribir y a participar de los usos sociales de la lengua escrita. En A. Carrasco Altamirano & G. López-Bonilla (Coords.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 51–89). Fundación SM / Instituto de Evaluación y Asesoramiento IDEA.
- Auerbach, A. J., & Schussler, E. E. (2017). Curriculum Alignment with "Vision and Change" Improves Student Scientific Literacy. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2), ar29.
- Barkley, E. F., & Major, C. H. (2018). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Benítez, G. S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marco ELE*, 11, 20.

- Bravo, P. P., & Bojorque, G. C. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. *Pucara*, 32.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Caiza, J. N. C. y Borja, G. P. S. (2022). Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa Miguel Ángel Zambrano periodo 2022. *Tesla Revista Científica*, 2(2).
<https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e94>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Centro Polanco. (s. f.). *Centro Polanco*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
<https://centropolanco.iteso.mx/>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <https://doi.org/10.4321/s1139-76322015000300002>
- Del Sagrado Corazón, U. F., & Zavaleta, M. T. M. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Alétheia*, 26, 63-72.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2186>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI Ediciones.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Felice, M. F. (2025). Psicogénesis de la escritura vs conciencia fonológica: ¿sujetos que piensan acerca de la lengua escrita o simples copistas? *Repositorio Hipermedial UNR (Universidad Nacional de Rosario)*. <https://hdl.handle.net/2133/30085>
- Flores-Flores, R. A., Franco, Y. J. H., Quispe, A. I. G., Del Pilar López Ruiz, C., & Gutiérrez-Rojas, J. R. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 61-74.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.04>
- Frutos, A. E., Rus, T. I., & Pastor, B. A. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Gaviria, D. A. M., & Ríos-Orsorio, E. (2024). La infancia una experiencia formativa y las

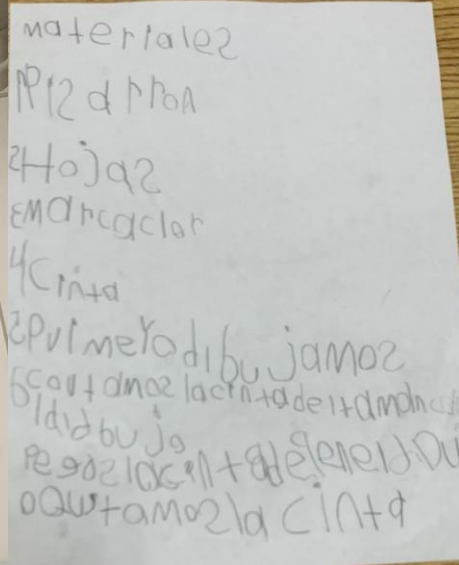
- infancias como sus múltiples concreciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 71, 164–186. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a8>
- Gil Antón, M., (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 303-321.
- Gil, J. M. (2019). Lectoescritura como sistema neurocognitivo. *Educación y Educadores*, 22(3), 422-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.5>
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D., & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 15(1), 97-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- Montealegre, R. y Forero, LA (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Mite, K. D. H., Ávila, Z. E. G., Jácome, E. C. R., & Cazar, D. T. G. (2024). Neuroeducación y aprendizaje lúdico: evidencias sobre el impacto del juego en el desarrollo cognitivo. Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 8(4), 102-114. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(4\).diciembre.2024.102-114](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(4).diciembre.2024.102-114)
- Muñoz, Carlos, Ajagan, Luis, Saéz, Gonzalo, Cea, Rodrigo, & Luengo, Héctor. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre cultura escolar y cultura familiar de niños en contextos vulnerables. *Universum (Talca)*, 28 (1), 129-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>
- OCDE (2024). PISA 2022. *Perfiles Educativos*, 46(183), 188-202. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.183.61714>
- Ortiz Castillo, A. (2009). Leer y escribir en Educación Infantil. *Revista Digital CSIF*, (14), 1–15.
- Sánchez, B. P. C., y Hernández, M. O. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.59087>

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valdivieso, L., (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11 (36), 50-59.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

1.8. Anexos generales

En este apartado se muestran actividades y momentos durante la intervención con infancias en Centro Polanco.





2. Productos

Como producto final de la intervención, el equipo elaboró un artículo académico llamado “justicia escolar en contextos vulnerables. una experiencia de intervención con infancias”, el cual fue un proceso colectivo el cual implicó ponerle palabras a lo que observamos en la teoría. El texto analiza la experiencia del proyecto de aplicación profesional que se llevó a cabo en el centro Polanco del ITESO, centrado en acompañar el desarrollo de habilidades lectura y escritura en niños y niñas de 6 a 11 años que enfrentan rezago educativo y condiciones de vulnerabilidad social.

El artículo fue enviado a la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE), publicación cuatrimestral de acceso abierto editada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, que es dedicada al tema “El derecho a la educación y la justicia escolar”. El artículo se encuentra en proceso de revisión por parte del comité editorial de la revista. enviar este texto es un acto de cierre y también de apertura ya que ponemos en circulación lo que aprendimos, reconociendo que la experiencia merece ser leída más allá de este espacio.

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

Carolina Martín del Campo

Mi trayecto personal en este proyecto fue sumamente enriquecedor. Ser un agente activo en la vida de niños y niñas de 6 a 9 años implicó acompañar procesos que van mucho más allá de la lectoescritura. La realidad de cada uno de ellos es distinta, pero comparten algo en común: todos enfrentan las consecuencias de un sistema educativo que con frecuencia no está diseñado para su diversidad. Reflexionar sobre esto me llevó a entender que el progreso de un niño no es cuestión de "poner atención" o de esfuerzo individual, sino el resultado de una mezcla compleja de factores culturales, sociales y afectivos que lo atraviesan antes de llegar al salón. Posicionarme desde esa comprensión transformó mi manera de observar y de actuar: trabajar desde la humanidad, la empatía y el vínculo resultó más poderoso que cualquier metodología aplicada de forma mecánica.

Este PAP despertó en mí una necesidad genuina de involucrarme con las problemáticas sociales, no solo de intelectualizarlas. Hay una diferencia entre la empatía que paraliza y la empatía que moviliza, y este proyecto me empujó hacia la segunda. Ver de cerca las condiciones en que aprenden estos niños, y poder hacer algo concreto desde ese lugar, me generó un sentido de responsabilidad que no existía de la misma manera antes. Ser parte de ese acompañamiento me llena de orgullo, tanto personal como colectivo, y me reafirma el valor de proyectos como este, que traducen el compromiso social de la universidad en acciones concretas dentro de comunidades reales.

Al reflexionar sobre si mi forma de sentir y actuar responde más a mis creencias o a mis razonamientos, reconozco que ambos coexisten y se tensionan. Muchas de mis convicciones iniciales sobre la infancia y el aprendizaje venían de lo que me habían inculcado, no de un cuestionamiento propio. Fue el contacto directo con los niños, con sus historias y con las limitaciones del contexto, lo que me obligó a revisar esas ideas y a construir una postura más crítica y razonada. El PAP aceleró ese proceso: ya no podía sostener creencias no examinadas cuando la realidad las interpelaba sesión a sesión.

Finalmente, esta experiencia me confrontó con lo que implica ejercer la psicología de manera ética en contextos de vulnerabilidad. Trabajar con infancias en situación de rezago educativo exige reconocer que la intervención profesional nunca es neutral: cada decisión pedagógica, cada forma de dirigirse a un niño y cada estrategia implementada tiene implicaciones que van más allá del aula. La ética en este contexto no se reduce a no hacer daño, sino a actuar con conciencia de las estructuras que producen la desigualdad y desde un compromiso real con transformarlas. Este PAP me dejó la convicción de que mi profesión no puede ejercerse desde el individuo hacia adentro, sino desde el individuo hacia los demás y hacia las condiciones que los rodean.

Saraí Hernández.

Participar en el PAP fue enfrentarme a una realidad que no era la mía. Mi participación no fue como observadora, no desde la distancia cómoda de quien estudia un fenómeno, sino desde adentro, con los niños frente a mí y sus historias llegando de maneras que ningún texto me había preparado para recibir. El Centro Polanco se convirtió en un espacio donde lo que yo creía saber sobre la vulnerabilidad, el rezago educativo y la desigualdad dejó de ser solo un concepto y se volvió algo que podía ver, escuchar y sentir. Lo que más me fue moviendo por dentro no fue solo un momento, sino la acumulación de pequeñas cosas, una mirada, una

historia que alguien soltaba sin darse cuenta, una risa que llegaba de donde menos me lo esperaba. Con cada niño fui encontrando algo que me conectaba con él o con ella, ya fuera en forma de ver las cosas, una energía, o algo en su manera de estar en el mundo.

La realidad que más peso me generó y que me llevó a reflexionar éticamente fue ver cómo el sistema educativo exige que sean los niños quienes se adapten a él, y no al revés. Me parece injusto que un niño sea catalogado como “problema” solo por el hecho de que aún no se han tomado el tiempo de encontrar la forma en la que él aprende. La inteligencia no tiene una sola forma y el rezago educativo muchas veces no dice nada sobre el potencial de un niño, sino de lo rígido que puede ser un sistema que no los escucha. escucharlos a ellos fue uno de los actos más radicales y necesarios que hice durante todo el proceso.

Cuando me preguntó si mis reacciones venían más de mis creencias o de mi razonamiento, me doy cuenta de que venían de ambos lugares entrelazados. Mi formación en psicología me daba herramientas para leer las dinámicas grupales, para entender el comportamiento, para no patologizar lo que en otro contexto podría parecer desobediencia o algún trastorno. Pero también había algo más personal, una convicción de que cada persona merece ser vista y escuchada, independientemente de la edad o de donde venga y aunque esto no salió de un libro sé que la literatura le ha ido dando forma.

Esta experiencia me interpela directamente sobre cómo quiero ejercer la psicología y me resulta imposible imaginar una práctica profesional que ignore el contexto social, económico y cultural de las personas. La desigualdad no es solo un dato estadístico, sino que tiene nombre, tiene historia y tiene cuerpo.

Sara Cuellar.

Posicionarme ante otras realidades desde un lugar de privilegio fue una de las experiencias más significativas de este proyecto. Cuando logramos ver el mundo desde la perspectiva del otro, el impacto de nuestro trabajo se multiplica de maneras que difícilmente podríamos anticipar.

A lo largo del proyecto, pude acercarme a la infancia tal como la viven los niños: en su dimensión física, social y cultural. Sus trabajos, sus relatos y la manera en que llevaban a

cabo sus actividades me permitieron comprender su realidad desde adentro. Involucrarme con su vida cotidiana y con las problemáticas a las que se enfrentan despertó en mí un genuino compromiso por dar lo mejor de mí en cada aspecto de mi participación.

Cambiar nuestra perspectiva no sólo transforma la manera en que trabajamos, sino también la manera en que nos relacionamos con el mundo y con nosotros mismos, impulsándonos a ser mejores personas y a esforzarnos verdaderamente por ello. Salir de nuestros espacios para adentrarse a un espacio diferente al que acostumbramos, y con la apertura de trabajar desde la empatía y el amor al otro garantiza que algo bueno puede salir de ello. El PAP y los niños que salen de las clases que se les ofrecen han sido resultado del trabajo que se hace a raíz del amor al prójimo.

Desde mis creencias, hay una convicción arraigada de que todas las personas merecen dignidad y oportunidades, independientemente del contexto en que nacieron. Esa convicción es el resultado de valores formados a lo largo de mi vida. Sin embargo, el razonamiento también tuvo un papel importante: al observar de cerca las condiciones en que viven estos niños, comprendí de manera lógica y concreta que mi trabajo tiene consecuencias reales.

Ejercer mi profesión en el contexto actual implica enfrentarme constantemente a una tensión entre lo que el mercado laboral demanda y lo que la sociedad necesita. Experiencias como la vivida en el PAP me recuerdan que la práctica profesional no ocurre en un vacío, sino en medio de realidades complejas y desiguales que exigen una postura ética clara.

Ximena González

A lo largo de mi participación en el Centro Polanco, especialmente en el trabajo de planeación e intervención con niños y niñas de 8 a 10 años, me he ido sensibilizando ante realidades que no siempre se alcanzan a comprender desde la teoría. Estar frente al grupo me ha permitido reconocer que las condiciones sociales y culturales en las que viven las infancias influyen directamente en su manera de aprender, participar, relacionarse y confiar en los espacios educativos.

En un inicio, mi acercamiento estaba más centrado en pensar actividades que funcionarán exclusivamente para fortalecer la lectoescritura, sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, fui entendiendo que no se trataba sólo de enseñar o acompañar contenidos, sino de construir un espacio donde los niños y niñas pudieran sentirse escuchados, tomados en cuenta y capaces de aprender. Esta experiencia me ha movido emocionalmente, porque me ha hecho ver con más claridad cómo las desigualdades no son cuestiones abstractas, sino condiciones concretas que atraviesan la vida cotidiana de las personas.

También me ha llevado a preguntarme desde dónde me posiciono y actuó. Si desde mis creencias sobre lo que “debería” ser una intervención educativa, o desde un razonamiento más ético y situado. Considero que el ejercicio profesional frente a contextos como este implica una responsabilidad importante: no llegar con soluciones cerradas, sino con disposición para escuchar, adaptar y construir con las personas y al final creo que el lo que logré hacer. Reconocer que nuestro aporte social no está únicamente en aplicar técnicas, sino en generar condiciones de cuidado, confianza y aprendizaje significativo.

3.2 Aprendizajes logrados

Carolina Martín del Campo

Participar en el PAP me permitió desarrollar aprendizajes que van más allá de lo académico, especialmente en la manera en la que entiendo la intervención psicológica y el trabajo con comunidades. Uno de los principales retos para mí fue aprender a sostener procesos que no siempre mostraban resultados inmediatos. Hubo momentos en los que las actividades no salían como las habíamos imaginado, en los que algunos niños se distraían fácilmente o parecían no involucrarse del todo. Frente a eso, tuve que aprender a dejar de enfocarme únicamente en “cumplir” objetivos y empezar a prestar más atención a los pequeños avances, a los vínculos y a las necesidades reales del grupo. Eso me ayudó a responder desde una postura más flexible y paciente.

El PAP también me ayudó a desarrollar una mirada más crítica y reflexiva sobre las realidades sociales y educativas que atraviesan las infancias. Comprendí que muchas dificultades relacionadas con el aprendizaje, la conducta o la participación no pueden

entenderse de manera aislada, sino que están profundamente relacionadas con el contexto familiar, emocional y social de cada niño. Esto me llevó a cuestionar ideas simplistas sobre el comportamiento infantil y a reconocer la importancia de intervenir desde la empatía y el respeto, evitando etiquetas o juicios apresurados.

En el ámbito profesional, el PAP me permitió relacionar conocimientos teóricos de la psicología con situaciones concretas y reales. Aprendí a observar con mayor atención, a identificar necesidades dentro del grupo y a pensar actividades más significativas para las infancias. También reforcé la importancia del vínculo como parte fundamental de cualquier proceso de acompañamiento o aprendizaje. Más allá de las actividades en sí, entendí que generar un espacio seguro, donde los niños pudieran sentirse escuchados y valorados, era igual de importante.

En lo ético y personal, esta experiencia me ayudó a reconocer la responsabilidad que implica trabajar con personas, especialmente con poblaciones en contextos vulnerables. Aprendí que acompañar no significa “salvar” o asumir que uno tiene todas las respuestas, sino estar presente desde la escucha, el respeto y la sensibilidad hacia las historias y experiencias de los demás. Además, me permitió descubrir capacidades personales que antes no reconocía en mí, como la paciencia, la adaptación y la capacidad de sostenerme emocionalmente incluso en situaciones retadoras.

Considero que este PAP fortaleció mi interés por seguir trabajando en espacios comunitarios y educativos, ya que me permitió entender que la psicología también puede ser una herramienta para construir vínculos, generar confianza y acompañar procesos de manera más humana y cercana.

Saraí Hernández.

Al inicio de la intervención, había una realidad que era bastante clara, los niños no nos hacían caso, las actividades no terminaban, la energía del grupo desbordaba cualquier estructura que hubiéramos planeado. Recuerdo que me desesperaba mucho y no lo digo como autocrítica,

sino como un dato, había una distancia enorme entre lo que yo imaginaba que iba a pasar y lo que realmente estaba pasando, y eso fue exactamente el reto que más me hizo crecer.

Tuve que aprender en tiempo real a leer al grupo, a entender que el caos no era oposición, sino una forma de comunicación. Que si no nos escuchaban era porque todavía no habíamos construido el vínculo necesario para que quisieran hacerlo. Fue un proceso de negociación mutua y no de imposición, cuando llegamos a ese acuerdo donde ellos participaban, hacían las actividades e incluso jugaban con nosotras, sentía algo que probablemente no iba a aprender en una clase, la satisfacción de haber construido confianza desde cero.

En términos de competencias, puedo decir que el PAP me permitió ejercer de manera más autónoma y reflexiva, tuve que observar, pensar, ajustar, equivocarme y volverlo a intentar. Esto me exigió hacerme responsable de mis decisiones, incluso cuando no estaba segura de que fueran las correctas. Tomar decisiones sobre cómo intervenir, cómo responder ante situaciones inesperadas, cómo sostener al grupo cuando la dinámica se complicaba fue un criterio que se construyó con la teoría pero también con la presencia y la escucha.

Reconocer al otro como condición de posibilidad, cada niño fue un espejo y también una invitación, no pude haber hecho nada sin ellos. El PAP me enseñó que la intervención psicológica no se hace sobre las personas sino con ellas. Esa diferencia es ética, metodológica y humana. Este PAP también me enseñó a trabajar colaborativamente, ya que en el proceso no fue algo individual, sino que fue un esfuerzo compartido con mi equipo, con el centro, con los propios niños y mis maestros. Aprendí que el trabajo colaborativo no solo suma capacidades sino que también construye conocimiento que ninguno de los involucrados habríamos alcanzado por sí solos.

Los aprendizajes que me llevo, en el área profesional, confirman que quiero trabajar con niños y comunidades. En lo ético, comprendí que la psicología tiene una deuda con los sectores que el sistema deja atrás, y que esa deuda se salga con presencia, con escucha y con humanidad. En lo social, entendí que la desigualdad no se resuelve con lástima, sino con acción informada y comprometida. Y en lo personal, descubrí que soy capaz de sostenerme cuando las cosas no salen como esperaba, y que esa capacidad –la de seguir estando aunque sea difícil– es quizá de las competencias más importantes que me llevo de esta experiencia.

Sara Cuellar.

Participar en el PAP me exigió tomar decisiones de manera independiente en situaciones que no siempre tenían una respuesta clara. Enfrentarme a una realidad distinta a la mía me obligó a leer el contexto con atención, a reconocer mis propios límites y a actuar con responsabilidad, no solo frente a los resultados del proyecto, sino frente a las personas directamente involucradas. Aprendí a situar los problemas en su contexto histórico y estructural, reconociendo que las condiciones que enfrentan estos niños no son casuales ni aisladas, sino el resultado de procesos sociales acumulados. Eso me permitió tomar posturas más fundamentadas y tomar decisiones con mayor claridad ética, más allá de reacciones impulsivas o juicios superficiales. Una de las transformaciones más profundas del proyecto fue aprender a reconocer a las infancias como sujeto con una historia, una lógica propia y una dignidad que precede cualquier intervención profesional. Convivir con los niños, escucharlos y observarlos me enseñó que el diálogo genuino requiere disposición real para dejarse afectar por lo que el otro comunica.

El PAP confirmó que el conocimiento significativo no se construye en solitario. La interacción constante con el equipo de trabajo, con los docentes y con la comunidad fue imprescindible para comprender la complejidad del contexto y para encontrar soluciones pertinentes. Reforcé el desarrollo de una actitud de búsqueda activa, a revisar mis supuestos constantemente y a construir conocimiento desde la experiencia misma. Más que acumular información, aprendí a observar con mayor precisión, a formular mejores preguntas y a reconocer la incertidumbre como parte natural del proceso de comprensión. Movilizar mis conocimientos técnicos junto con una genuina preocupación por el bienestar de los involucrados me permitió plantear soluciones más humanas y más pertinentes a la realidad del contexto.

El PAP me impulsó a pensar de manera innovadora, no como un fin en sí mismo, sino como una respuesta responsable ante situaciones que demandan soluciones adaptadas a contextos específicos. Desarrollé mayor capacidad para leer contextos complejos, adaptar metodologías a realidades concretas y trabajar con poblaciones que requieren un enfoque sensible y diferenciado. También fortalecí habilidades de planeación, observación y

evaluación. Aprendí a identificar dilemas éticos en situaciones cotidianas y a tomar decisiones considerando el impacto real sobre las personas, más allá del cumplimiento formal de objetivos. Me permitió reconocer el valor del tejido comunitario y su impacto en las vidas de los niños y a partir de eso entender que las intervenciones externas deben construirse desde el respeto a los saberes y dinámicas propias de cada comunidad.

Ximena González

Participar en el PAP del Centro Polanco me permitió desarrollar aprendizajes importantes en distintos niveles: profesional, ético, social y personal. En el ámbito profesional, uno de los mayores aprendizajes fue entender que planear una intervención educativa no significa tener todo resuelto desde antes, sino construir una propuesta flexible que pueda ajustarse al grupo, al momento y a las necesidades reales de los niños y niñas. Al inicio, pensaba mucho en que las actividades salieran como estaban planeadas; sin embargo, durante las sesiones me di cuenta de que trabajar con infancias implica observar constantemente, tomar decisiones en el momento y modificar la ruta cuando algo no está funcionando. Esto fue especialmente retador cuando algunas actividades no generaban interés, cuando el grupo se dispersaba o cuando algún niño necesitaba contención emocional. En esos momentos aprendí a responder con más calma, a redirigir sin imponer y a confiar en mi capacidad para sostener una sesión, incluso cuando no salía como esperaba.

También desarrollé aprendizajes disciplinares relacionados con la lectoescritura, la planeación didáctica y el acompañamiento psicoeducativo. A través de las actividades, pude comprender que la lectura y la escritura no se fortalecen únicamente con ejercicios repetitivos, sino cuando se conectan con el juego, el dibujo, los intereses y las experiencias de los niños. Actividades como la búsqueda del tesoro, la construcción de personajes, la lectura de libros sobre animales, me ayudaron a ver que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando los niños pueden reconocerse en lo que hacen. Esto me permitió articular mejor mis conocimientos de psicología con la práctica educativa, entendiendo que el vínculo, la motivación y la seguridad emocional también son condiciones para aprender.

En el ámbito ético, el PAP me llevó a cuestionar mi lugar frente a realidades sociales distintas a la mía. Trabajar con niños y niñas en un contexto vulnerable me hizo ver que las dificultades educativas no pueden entenderse solo como falta de esfuerzo individual, sino como parte de

condiciones más amplias que atraviesan sus vidas. Esto me permitió asumir una postura más crítica y responsable, reconociendo que la intervención profesional no debe partir de juicios rápidos ni de soluciones cerradas.

En lo social, uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer que el trabajo profesional se construye con otros. Aprendí que el trabajo colaborativo no es solamente dividir tareas, sino construir una mirada común sobre el grupo, discutir decisiones y sostenernos entre nosotras cuando las sesiones eran difíciles. El trabajo que hice en conjunto con Sara, me hizo crecer, me hizo aprender y me hizo entender una nueva realidad. También pude reconocer a los niños y niñas como sujetos activos del proceso, no solo como participantes que reciben actividades, sino como personas que también nos iban mostrando qué funcionaba, qué necesitaban y qué formas de trabajo tenían más sentido para ellos.

A nivel personal, esta experiencia me confrontó con mis propias expectativas sobre lo que significa acompañar. Hubo momentos en los que sentí frustración, cansancio o duda, especialmente cuando el grupo no respondía como esperaba o cuando alguna situación emocional modificaba por completo la sesión. Sin embargo, esos momentos también me permitieron darme cuenta de que soy capaz de adaptarme, contener, pensar alternativas y seguir presente.

En conjunto, el PAP me ayudó a comprender que el ejercicio profesional en contextos educativos vulnerables requiere implicarse tanto intelectual como afectivamente. No basta con saber diseñar actividades; también es necesario leer el ambiente, escuchar al grupo, sostener vínculos y responder de manera creativa a las necesidades que aparecen. Este proceso me permitió aprender a aprender desde la práctica, integrar mis saberes psicológicos y educativos, y reconocer que una intervención puede tener un aporte social cuando logra generar espacios de confianza, participación y aprendizaje significativo para las infancias.

3.3 Congruencia con perfil de egreso

Selecciona de cada una de la(s) carrera(s) que colaboraron en el desarrollo de este PAP la competencia que más se puso en práctica y/o se desarrolló:

Humanidades		
	☐ Arquitectura	Choose an item.
	☐ Arte y creación	Choose an item.
	☐ Ciencias de la comunicación	Choose an item.
	☐ Ciencias de la educación	Choose an item.
	☐ Comunicación y artes audiovisuales	Choose an item.
	☐ Derecho	Choose an item.
	☐ Desarrollo Inmobiliario Sustentable	Choose an item.
	☐ Diseño	Choose an item.
	☐ Diseño de indumentaria y moda	Choose an item.
	☐ Diseño urbano y arquitectura del paisaje	Choose an item.
	☐ Gestión Cultural	Choose an item.
	☐ Gestión Pública	Choose an item.
	☐ Nutrición	Choose an item.
	☐ Periodismo y comunicación pública	Choose an item.
	Psicología	Evaluar de manera crítica y reflexiva los resultados de las intervenciones frente a los campos de problemas actuales con referencia a los objetivos de la intervención y a los criterios preestablecidos para la formación de un profesional en psicología.
	☐ Publicidad y comunicación estratégica	Choose an item.
	☐ Relaciones internacionales	Choose an item.
	☐ Traducción e interpretación	
Ingenierías		
	☐ Ingeniería ambiental/ y tecnologías sustentables	Choose an item.
	☐ Ingeniería Civil	Choose an item.
	☐ Ingeniería de Alimentos	Choose an item.
	☐ Ingeniería Electrónica	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Biotecnología	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Ciberseguridad	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Desarrollo de Software	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Inteligencia Artificial	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Mecatrónica	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Nanotecnología	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Negocios y Servicios Digitales	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Sistemas Computacionales	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Sistemas Digitales Embebidos	Choose an item.
	☐ Ingeniería Financiera	Choose an item.
	☐ Ingeniería Industrial	Choose an item.
	☐ Ingeniería Mecánica	Choose an item.
	☐ Ingeniería Química	Choose an item.
	☐ Ingeniería y Ciencia de Datos	Choose an item.

Negocios	☐ Administración de Empresas y Emprendimiento	Choose an item.
	☐ Comercio y Negocios Globales	Choose an item.
	☐ Contaduría y Gobierno Corporativo	Choose an item.
	☐ Finanzas	Choose an item.
	☐ Hospitalidad y Turismo	Choose an item.
	☐ Mercadotecnia y Dirección Comercial	Choose an item.
	☐ Negocios y Mercados Digitales	Choose an item.
	☐ Recursos Humanos y Talento Organizacional	Choose an item.