

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Identities e inclusión social

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

Calidad de la Educación y la Cultura



**ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara**

**2F01 Atención a infancias: construyendo identidades a través de la palabra
Programa de acompañamiento para el desarrollo de habilidades iniciales de lectura y
escritura**

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes

Lic. En Psicología. Ana Sofía Gaxiola Cruz, Lic. En psicología. Andrea Gutiérrez Trillo.

Lic. En psicología María Fernanda Calzada Cortez. Lic. En psicología. Mónica Mendoza
González.

Profesores PAP: María de Lourdes Centeno Partida. Carlos Luis Maldonado Ramírez

Tlaquepaque, Jalisco, mayo de 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	4
1.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	8
1.3 IDENTIFICACIÓN DE LA(S) PROBLEMÁTICA(S)	11
1.4. PLANEACIÓN DE ALTERNATIVA(S), OBJETIVO(S) PARTICULAR(ES) Y FORMALIZACIÓN DE ACUERDOS DE COLABORACIÓN	23
1.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE MEJORA	27
1.6. VALORACIÓN DE PRODUCTOS, RESULTADOS E IMPACTOS.....	51
1.7. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS	57
2. PRODUCTOS.....	59
3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y ÉTICA DE LA EXPERIENCIA.....	65
3.1 SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS REALIDADES.....	65
3.2 APRENDIZAJES LOGRADOS	69
3.3 CONGRUENCIA CON PERFIL DE EGRESO.....	71

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 Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) “Atención a infancias” tiene como propósito favorecer el desarrollo de las habilidades iniciales de lectura y escritura en niños de educación primaria que asisten a Centro Polanco, un espacio comunitario vinculado a la Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO), institución que impulsa programas de intervención social dirigidos al trabajo con comunidades y poblaciones en contextos de vulnerabilidad.

A través de este proyecto se buscó no solo fortalecer procesos académicos, sino también generar espacios de acompañamiento, confianza y participación para los niños. Durante el periodo escolar se trabajó principalmente con el grupo de aprendizaje inicial, conformado por niños que presentaban dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. A partir de una evaluación diagnóstica previa, se diseñaron e implementaron actividades enfocadas en el reconocimiento de sonidos, relación fonema-grafema, lectura guiada y escritura, utilizando estrategias lúdicas y participativas.

La metodología de intervención partió de un enfoque sociocultural y participativo, retomando la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky junto con aportes de la psicogénesis y la psicolingüística. Asimismo, las actividades se ajustaron de acuerdo con las necesidades y avances de cada niño, permitiendo un acompañamiento más cercano y un aprendizaje más significativo. También se realizaron registros y observaciones constantes para identificar fortalezas, dificultades y áreas de oportunidad individuales. Entre los principales resultados se observaron avances en lectoescritura, conciencia fonológica, participación y confianza. Como productos relevantes se elaboraron planeaciones, bitácoras, evaluaciones y materiales de apoyo.

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.

Esta experiencia se llevó a cabo tanto en el ITESO como en Centro Polanco, estableciendo una relación constante entre la teoría y la práctica. En el ITESO se asistía los lunes, donde se impartían clases teóricas diseñadas para proporcionar herramientas, estrategias y fundamentos pedagógicos que permitieran realizar intervenciones de manera adecuada y consciente. Estas sesiones eran guiadas por la maestra Lourdes Centeno y Carlos Luis Maldonado, quienes no solo compartían conocimientos teóricos, sino que también fomentaban el análisis crítico sobre el trabajo realizado en campo.

Durante estas clases, se generaban espacios de reflexión en los que los participantes podían compartir sus experiencias con los niños, discutir los retos encontrados y proponer posibles soluciones. Este intercambio de ideas resultaba fundamental, ya que permitía enriquecer la práctica a partir de distintas perspectivas y fortalecer la capacidad de adaptación ante diversas situaciones. De esta manera, el ITESO funcionaba como un espacio de formación continua, donde la teoría no se quedaba en lo abstracto, sino que se conectaba directamente con la realidad de las intervenciones.

A partir de estos espacios de formación y reflexión, los conocimientos adquiridos se trasladaban al trabajo realizado en Centro Polanco, donde se llevaban a cabo las intervenciones directas con los niños, las cuales tenían una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Estas sesiones estaban cuidadosamente planeadas con el objetivo de atender las necesidades específicas de lectura y escritura de cada participante, tomando en cuenta su nivel y ritmo de aprendizaje. Se diseñaban actividades dinámicas y accesibles que buscaban no solo mejorar habilidades académicas, sino también generar un ambiente de confianza y motivación.

El trabajo con los niños estuvo enfocado principalmente en el fortalecimiento de habilidades iniciales de lectoescritura, trabajando áreas como conciencia fonológica, lectura y escritura. La metodología utilizada buscó partir del nivel y ritmo de aprendizaje de cada niño, priorizando actividades dinámicas, visuales y lúdicas que favorecieran su participación. Se implementaron ejercicios relacionados con el reconocimiento de sonidos iniciales, actividades de relación fonema-grafema, lectura de cuentos, escritura guiada y juegos que permitieran acercar el aprendizaje a experiencias más significativas. Asimismo, se trabajó desde una lógica de acompañamiento y mediación, brindando apoyo cuando era necesario y realizando ajustes constantes a las actividades para responder a las necesidades observadas durante las sesiones.

Asimismo, las intervenciones en Centro Polanco implicaban un proceso de observación constante, en el cual se identificaban las fortalezas y áreas de oportunidad de cada niño. Esto permitía ajustar las estrategias de enseñanza y ofrecer un acompañamiento más personalizado. En este sentido, el trabajo no se limitaba únicamente a la enseñanza de contenidos, sino que también se centraba en el desarrollo integral de los niños, promoviendo su seguridad, participación y gusto por la lectura y la escritura.

En conjunto, la experiencia del PAP representó un proceso formativo integral, en el que la teoría y la práctica se complementaron de manera significativa. Mientras que en el ITESO se adquirían herramientas y se reflexionaba sobre la labor educativa, en Centro Polanco se ponían en acción dichos aprendizajes, generando un impacto directo en el desarrollo de los niños y en la formación de los propios participantes.

1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto

El aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos que intentan explicar cómo los estudiantes construyen el conocimiento sobre el lenguaje escrito. Entre los modelos más influyentes se encuentran la psicogénesis de la lengua escrita, la psicolingüística, el enfoque de literacidad y el principio de accesibilidad, los cuales permiten comprender el proceso lector y escritor como una construcción progresiva influida por factores cognitivos, lingüísticos y sociales.

La psicogénesis de la lectura y la escritura se entiende que los niños construyen activamente su comprensión del sistema escrito. Ferreiro y Teberosky (1979) explican que el aprendizaje de la escritura no ocurre por simple repetición o memorización, sino que los niños elaboran hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito. En este proceso atraviesan distintas etapas de comprensión hasta lograr establecer la relación entre los sonidos del lenguaje y su representación gráfica donde el error forma parte fundamental del aprendizaje. Desde esta perspectiva, los errores forman parte natural del aprendizaje, ya que reflejan las ideas que el niño está construyendo sobre la escritura.

Por otro lado, la psicolingüística plantea que leer no consiste únicamente en descifrar palabras, sino en interpretar significados. Goodman (1986) describe la lectura como un proceso activo de construcción de significado en el que el lector utiliza tanto la información del texto como sus conocimientos previos para comprender lo que lee.

Desde perspectivas contemporáneas, es necesario diferenciar conceptos como alfabetización, cultura escrita y literacidad. La alfabetización ha sido tradicionalmente entendida como la capacidad de leer y escribir; sin embargo, enfoques actuales amplían esta noción hacia la literacidad, la cual implica la participación en prácticas sociales de lectura y escritura situadas culturalmente (López-Bonilla & Pérez Fragosó, 2014). En este sentido, aprender a leer y escribir no solo implica adquirir habilidades técnicas, sino también comprender los usos sociales del lenguaje escrito.

En concordancia, Albarrán y Carrasco (2014) señalan que aprender a leer, escribir y participar en los usos sociales de la lengua escrita implica integrarse a prácticas culturales en las que el lenguaje adquiere sentido dentro de contextos específicos. De esta manera, la lectura y la escritura se entienden como prácticas sociales que se desarrollan en interacción con otros.

El concepto de literacidad nos habla de la idea de considerar que la lectura y la escritura se desarrollan dentro de contextos culturales. Cassany (2006) nos plantea que aprender a leer y escribir también nos lleva a entender los usos que tiene el lenguaje escrito y la relación que tiene con la vida cotidiana y cómo los niños lo relacionan con su contexto. Así que la literacidad no solo

se limita a un texto o a la decodificación del texto, sino que también incluyen las prácticas sociales en los textos para poder interpretar diferentes maneras de comunicarse en contextos diferentes.

La literacidad también determina un papel importante en el nivel de alfabetización que puede contar una población. En este tema encontramos que Ferroni, M. y D'Ambrosio, A. (2022) menciona que uno de los factores esenciales para el desarrollo del aprendizaje es el acceso a la educación. También mencionan que los niños que crecen en entornos menos favorecidos son aquellos quienes presentan un nivel menor en el tema de desarrollo de la lectura a comparación con otros sectores sociales.

Desde el enfoque sociocultural, la mediación se entiende como un proceso fundamental en el aprendizaje, ya que implica la intervención intencional de un mediador como el docente o profesor para ayudar a guiar la construcción del conocimiento. Este concepto, retomado en el modelo de Feuerstein y desarrollado en propuestas como “Herramientas de la mente de Bodrova” destaca que el aprendizaje no ocurre de una manera aislada, sino a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales.

Del mismo modo ellos mencionan a Ferreriro quien dice que el trabajo del docente es favorecer el aprendizaje y estimular el desarrollo de potencialidades corrigiendo las funciones cognitivas deficientes y haciendo que aprendan dentro de su zona potencial. En este sentido, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también acompaña y orienta el proceso mediante estrategias que permitan a los estudiantes avanzar en su comprensión.

Por otro lado, tenemos a Marco Antonio Villalta Paucar, Cecilia Assael Budnik y Andrea Baeza Reyes (2018) quienes mencionan a Orrú, definiendo la mediación en el aprendizaje como una manera de modificar la estructura cognitiva de una estudiante. Desde esta perspectiva, la mediación permite que el aprendizaje no se limite a la recepción de información, sino que implique una transformación en la manera en que el niño comprende y organiza el conocimiento.

En relación con estas herramientas para el aprendizaje, Wood, Bruner y Ross (1976) introducen el concepto de andamiaje, el cual describe el apoyo que se brinda al estudiante cuando enfrenta una tarea, problema u objetivo que aún no puede resolver de manera independiente. Este

acompañamiento permite que el estudiante avance progresivamente hasta lograr realizar la actividad por sí mismo, favoreciendo así su desarrollo dentro de su zona de desarrollo próximo.

Vygotsky (1978) introduce la zona de Desarrollo Próximo (ZPD), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real, lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial, lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de sus compañeros más capaces. Esta idea nos permite comprender que el aprendizaje no solo depende de las capacidades actuales del estudiante, sino también del acompañamiento y la interacción social que favorecen el desarrollo de nuevas habilidades. En relación con esto, el andamiaje, propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976), se fundamenta en la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky (1978) que se refiere al apoyo temporal que se brinda al estudiante para resolver una tarea, el cual la meta es ir retirando progresivamente conforme el alumno vaya adquiriendo mayor autonomía.

Dentro de estos procesos, el aprendizaje por error también es un valor importante ya que el error no se interpreta como un fallo, sino como una oportunidad de reflexionar, reorganizar ideas y de construir nuevos conocimientos. Y cuando un error se analiza dentro de un entorno educativo se convierte en una herramienta de aprendizaje.

El uso de herramientas culturales como el lenguaje, los materiales didácticos y el juego suelen ser estrategias fundamentales para lograr un buen aprendizaje. De acuerdo con Bodrova (2007), el juego tiene un papel clave en el desarrollo infantil, ya que este nos permite ayudar a los niños a regular su conducta, a desarrollar habilidades sociales y a fortalecer su desarrollo cognitivo. A través del juego, los estudiantes pueden interactuar con el aprendizaje que estén realizando y con el material brindado.

Desde el enfoque de ecosistemas de aprendizaje, se reconoce que la educación es un sistema complejo en el que interactúan diversos elementos, como: los estudiantes, los docentes, los recursos y el contexto

Dentro de estos espacios se habla de la importancia de la educación inclusiva, que busca que todas las personas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad. La educación inclusiva

reconoce la diversidad de los estudiantes y promueve la eliminación de barreras que puedan limitar su participación en los procesos educativos.

Asimismo, es fundamental reconocer la diversidad en las formas de aprendizaje, particularmente en estudiantes con neuro-divergencias, quienes presentan diferentes maneras de procesar la información. Esto implica la implementación de estrategias pedagógicas flexibles, como el uso de recursos visuales, el aprendizaje multisensorial y la diversificación de actividades. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no busca que el estudiante se adapte al sistema, sino que el entorno educativo se transforme para responder a las necesidades de todos, favoreciendo así una participación equitativa y significativa.

1.2 Caracterización de la organización

El Centro Polanco funciona como un espacio comunitario activo donde distintos proyectos universitarios y sociales operan de manera simultánea a lo largo del semestre. Su dinámica cotidiana combina la atención directa a personas de la comunidad con la formación práctica de estudiantes del ITESO. El centro abre de lunes a viernes de 9:00 a 13:00 y de 16:00 a 20:00 horas, y los sábados de 9:00 a 13:00, horario que permite atender a distintas poblaciones en diferentes momentos del día.

Su funcionamiento se organiza en torno a tres áreas: salud y bienestar, aprendizaje y buen convivir, y cultura y arte. Desde el área de salud y bienestar se ofrecen servicios de atención psicoterapéutica individual, acompañamiento a sistemas familiares, evaluación neuropsicológica y actividades de prevención de violencias. El área de aprendizaje y buen convivir agrupa proyectos orientados al desarrollo de habilidades de lectoescritura, pensamiento matemático, habilidades comunicativas y socioemocionales, así como espacios de escucha y formación para mujeres y adolescentes.

Además de la atención en sus propias instalaciones, el centro extiende su presencia hacia escuelas y otros espacios de la comunidad, lo que le permite llegar a una población más amplia. Esta modalidad de trabajo fuera del centro es parte fundamental de su forma de operar, ya que reconoce que el aprendizaje y la intervención social tienen que ir donde están las personas, y no solo esperar a que las personas lleguen a la institución.

Centro Polanco tiene como misión ser un espacio de desarrollo comunitario y de encuentro entre la zona sur del Área Metropolitana de Guadalajara y la universidad, en el que se encarnen las Orientaciones Fundamentales del ITESO, consolidando procesos de aprendizaje basados en una ética del cuidado que promueva el buen convivir y el diálogo de saberes para la construcción de una sociedad más humana, justa y fraterna.

Asimismo, su visión es consolidarse como un centro comunitario con presencia tanto en el sur del AMG como en la comunidad universitaria, promoviendo un aprendizaje situado, colaborativo y crítico, basado en metodologías convencionales y participativas que, en conjunto con la sociedad civil y organismos públicos, impulsen la capacidad de agencia de las personas y el fortalecimiento del tejido social.

En relación con sus objetivos, el centro busca contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios e incidir en la mejora de la calidad de vida de personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad, mediante proyectos de acción social comunitaria que respondan a necesidades reales y fomenten vínculos de cuidado, confianza y solidaridad. De manera más específica, se busca ampliar la participación de nuevos centros y departamentos universitarios para promover experiencias interdisciplinarias y colaborativas, favorecer la participación activa de la comunidad de Lomas de Polanco en el diseño y evaluación de proyectos comunitarios, así como impulsar actividades de generación y difusión de conocimiento tanto en espacios académicos como comunitarios.

En Centro Polanco se diseñan e implementan diversas actividades educativas enfocadas en fortalecer las habilidades de lectura y escritura de niños, niñas y adolescentes, procurando que estos procesos se desarrollen de manera más natural, dinámica y comprensible. A través de metodologías accesibles y adaptadas a las necesidades de cada participante, se busca que los estudiantes puedan adquirir mayor fluidez lectora y mejorar su capacidad de comprensión, al mismo tiempo que desarrollan confianza en sus propias habilidades.

Como parte del proceso, se aplican evaluaciones diagnósticas que permiten identificar el nivel de lectura y escritura de cada estudiante. Estas pruebas no tienen un carácter punitivo, sino que

funcionan como una herramienta para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad. Con base en los resultados obtenidos, los participantes son organizados en grupos acordes tanto a su edad como a su nivel de desempeño, lo que facilita una enseñanza más personalizada y efectiva.

Asimismo, en Centro Polanco se promueven actividades recreativas y lúdicas que convierten el aprendizaje en una experiencia significativa y agradable. Estas dinámicas buscan alejarse del modelo tradicional basado en calificaciones y presión académica, priorizando en cambio el interés, la motivación y el disfrute por aprender. De esta manera, se fomenta un ambiente seguro y de confianza donde los estudiantes pueden participar sin temor a equivocarse.

Un aspecto fundamental de este enfoque es dejar de lado las etiquetas que comúnmente se asignan a los estudiantes en función de su rendimiento académico. En lugar de centrarse en limitaciones, se reconoce el potencial de cada participante, promoviendo una visión más inclusiva y respetuosa de los distintos ritmos de aprendizaje. Esto contribuye no solo al desarrollo de habilidades académicas, sino también al fortalecimiento de la autoestima y la seguridad personal de cada niño, niña y adolescente.

En centro polaco se trabaja con niños y niñas con rezago educativo en el aprendizaje de lectoescritura inicial garantizando el acceso y la apropiación de la escritura. Todo mediante una escritura socio-constructivista en la cual se enfoca en una perspectiva psicoeducativa en la cual se enseña la lectura y escritura inicial.

El propósito es romper con todo el tema de que ellos no aprenden por tema de bajos recursos o que ellos se tienden a hacerse responsables del tema del fracaso escolar o que pueden puede deberse a un aprendizaje pobre. Por lo que los niños aprenden que el tema social o afectivo no tiene que ver con la desigualdad educativa.

Es por eso por lo que las personas involucradas deben tener un objetivo de acercamiento hacia la escritura y lectura de manera dinámica.

1.3 Identificación de la(s) problemática(s)

En el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, se observa que algunos niños que se encuentran en nivel presilábico presentan dificultades para avanzar en la construcción del sistema de escritura, aun cuando participan en experiencias escolares orientadas a la alfabetización. Esta situación deja ver una tensión entre la manera en que, desde la teoría, se entiende a la adquisición de la lengua escrita como un proceso activo, progresivo y significativo, y las prácticas de enseñanza que en muchos casos siguen centradas en actividades de repetición, copia o decodificación, sin favorecer de manera suficiente la comprensión del lenguaje escrito ni su uso en contextos con sentido. De esta manera, el problema no consiste únicamente en que los niños no logren escribir o leer de manera convencional, sino en que los procesos pedagógicos no siempre responden a la forma en que realmente construyen estos aprendizajes en las primeras etapas de escolarización.

Esta realidad no es ajena al contexto en el que se desarrolla nuestra intervención. En Centro Polanco, esa tensión entre los procesos de construcción del aprendizaje y las condiciones del entorno se hace aún más visible, pues los niños no solo enfrentan los desafíos propios de las primeras etapas de alfabetización, sino que además se encuentran en situaciones de vulnerabilidad que pueden incidir directamente en su disposición y posibilidades para aprender.

En Centro Polanco trabajamos con niños de entre 6 y 11 años que cursan la educación primaria. A pesar de encontrarse dentro de un proceso académico, muchas de las familias se desarrollan en contextos desfavorables, lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad. Esta condición puede influir en la presencia de dificultades en su aprendizaje como en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, comprensión lectora y en la adquisición de nueva información, ya que con frecuencia muestran inseguridad o falta de confianza para intentarlo.

Estas condiciones de vulnerabilidad no se quedan en el plano socioeconómico, sino que se expresan de manera concreta en el desempeño escolar de los niños. En el caso particular de la lectura y la escritura, las dificultades no siempre se presentan de forma aislada o evidente desde el inicio, sino que se van haciendo visibles a través de distintas manifestaciones que emergen en el trabajo cotidiano dentro del aula.

Esta problemática puede identificarse a partir de diferentes manifestaciones que aparecen en el trabajo cotidiano de la escuela. Entre ellas se encuentra la estructura de la escritura en las que todavía no existe una relación estable entre grafías y sonidos, dificultades para reconocer que la escritura representa el lenguaje oral, confusión en el uso de letras, no muy buena comprensión de textos y limitaciones para expresar ideas por escrito. También suele observarse que algunos niños participan en actividades de lectoescritura sin lograr avances consistentes en la apropiación del sistema de escritura, lo que hace evidente que el contacto escolar con letras, palabras o ejercicios de lectura no siempre se traduce en aprendizajes significativos. Esto permite reconocer que el problema existe como una situación concreta y observable, y no solo como una apreciación general sobre el desempeño de los estudiantes.

Hablando en tema de nuestra población podemos decir que el nivel económico-social que tienen los niños que se atienden en Centro Polanco tienen un nivel socioeconómico bajo, llegando a afectar en su desarrollo de aprendizaje. Esto también lo mencionan Ferroni, M. y D'Ambrosio, A. (2022) en su estudio en el que comparaban las habilidades de lectura y escritura entre grupos de distinto nivel económico-social. Como resultado, ellos obtuvieron que efectivamente los niños con bajo nivel socioeconómico solían presentar un menor nivel de lectoescritura que los niños de otros contextos sociales.

Ellos dieron a conocer que dentro de las mayores diferencias entre los niños fueron entre letras y sonidos, ya que comúnmente se tiene la costumbre de enseñar a los niños los nombres de las letras en vez del sonido que hace cada una de ellas. Reflejando así la diferente calidad de oportunidades educativas a la que los niños tienen acceso.

Esta situación no es exclusiva del contexto inmediato de Centro Polanco, sino que forma parte de una problemática más amplia documentada a nivel nacional. Los datos disponibles en México permiten dimensionar la magnitud del rezago educativo y comprender que las dificultades observadas en los niños se inscriben dentro de una realidad estructural que afecta a millones de familias en condiciones similares.

Un artículo presentado por el IMCO (Centro de Investigación en Política Pública) revela que en México hay 34.8 millones de niños, niñas y jóvenes entre 3 y 18 años deben de asistir a una educación obligatoria, pero de esos 34.8 millones de niños 28.4 millones si asisten a la escuela, dentro de esos números se pueden ver que 3.8 millones (11% de la población que asiste a la escuela), tiene un tipo de rezago. El consejo Nacional de la Política del Desarrollo Social (CONEVAL) señaló que en 2020 uno de cada 10 niños en una educación obligatoria está en rezago educativo.

Estas cifras nacionales encuentran su expresión concreta en las características y comportamientos que presentan los niños en el espacio cotidiano del aula. Más allá de los números, el rezago se traduce en situaciones específicas y observables que afectan directamente la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje y con sus propios procesos de desarrollo.

Se han identificado diversas problemáticas en los niños que influyen directamente en su proceso de aprendizaje. Una de las principales es la inseguridad, la cual se observa cuando dudan constantemente al realizar actividades y buscan aprobación continua antes de responder. Esto limita su confianza y su participación en el aula. También se presenta una falta de concentración, ya que a muchos les cuesta mantener la atención durante las tareas, lo que dificulta que comprendan las instrucciones y los contenidos. Como resultado, su aprendizaje suele ser incompleto o poco claro, afectando el desarrollo de habilidades básicas.

Además, se observaron conductas de agresividad, tanto verbal como en su comportamiento, lo que genera conflictos entre compañeros y afecta el ambiente de aprendizaje. A esto se suma la falta de guía fuera del aula, es decir, la ausencia de acompañamiento o apoyo en su entorno cercano, lo que impide reforzar lo aprendido en clase. En conjunto, estas situaciones no ocurren de manera aislada, sino que se relacionan entre sí y hacen que el proceso de aprendizaje sea más complejo.

Se identificó una falta de guía tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula, esto se refleja en la necesidad de mayor apoyo, orientación y seguimiento por parte del docente para que los estudiantes puedan comprender las actividades y avanzar en ellas. Fuera del aula, se observa una limitada continuidad en el aprendizaje, ya que los niños no siempre cuentan con el apoyo necesario

para reforzar lo visto en clase, resolver dudas o practicar de manera constante. Esta situación dificulta la consolidación de los aprendizajes y reduce las oportunidades de avanzar de forma progresiva, especialmente en etapas iniciales donde el acompañamiento es fundamental.

Se ha observado que hay una falta de atención y un limitado seguimiento a las actividades escolares en casa, lo cual está perjudicando en la consolidación de los aprendizajes y la continuidad del trabajo establecido en clase. Es importante seguir fortaleciendo estos aprendizajes en el hogar y no solamente en los espacios escolares, ya que la práctica constante y el acompañamiento favorecen a la retención de los contenidos vistos en el aula, brindando a los estudiantes mayor seguridad y confianza en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, se identifica una desinformación por parte de los padres o tutores respecto a cómo ayudar a los niños en su proceso educativo, lo que va a impactar en la calidad de este acompañamiento en el hogar. Por lo tanto, es importante como educadores brindar este tipo de información y herramientas a los padres para que puedan hacer un buen seguimiento de los aprendizajes que vayan adquiriendo los estudiantes en clase.

Por otro lado, se evidencian dificultades en la regulación emocional en los niños, esta dificultad de regulación se manifiesta en actitudes como frustración al cometer un error o no saber la respuesta, actos de impulsividad como aventar el material y baja tolerancia en actividades complejas, las cuales afectan a su disposición de aprender.

Además, se observa una baja confianza en sus propias capacidades, reflejando inseguridad, evitación en la resolución de problemas creando una cierta dependencia en la ayuda del docente o educador.

Estas dificultades emocionales no se presentan de manera aislada en cada niño, sino que también se manifiestan en la dinámica grupal. El ambiente dentro del aula se ve influido por la forma en que cada estudiante vive su propio proceso, lo que puede generar situaciones que afectan tanto la motivación individual como la convivencia entre pares.

También se ha observado que la inseguridad ha sido un factor que en ocasiones ha generado un problema al momento del aprendizaje ya que al momento de realizar las actividades existe el temor a la burla, por lo que en ocasiones se ha identificado que los niños pueden llegar a aislarse o a rehusarse a realizar las actividades, creando un estancamiento momentáneo a la hora de aprender.

Aunque algunos niños tienen una gran habilidad para la lectura, hay otros que todavía tienen complicaciones. Esto ha ocasionado en mayor medida distracciones por parte del resto del grupo o burlas que se han tratado de corregir, debido a que el respeto por el proceso del otro también se considera que es una parte fundamental para poder mantener la motivación en los demás compañeros que no tienen tanta fluidez. De lo contrario podría influir en su decisión de seguir intentando y seguir aprendiendo.

Teniendo en cuenta las investigaciones podemos decir que a los niños del Centro Polanco se les aplicó una prueba de lectura y escritura del mismo Centro Polanco que ayudó a evaluar la capacidad del niño de escritura con diferente grado de complejidad, lectura de frases cortas y comprensión. Aparte se les aplicó una Subprueba de Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Trastornos del Aprendizaje (BANETA), la que nos ayudó a evaluar la capacidad para percibir los sonidos del lenguaje de manera adecuada. Es decir, la consciencia explícita de la estructura fonológica de las palabras.

Según estas evaluaciones diagnósticas podemos decir que la mayoría de los 8 niños de 5 a 7 años cuentan con complicaciones al momento de leer y escribir específicamente palabras con estructura consonante-vocal (c-v). Entre las complicaciones identificadas, principalmente se encuentran la omisión o sustitución de letras. Y en el tema de lectura, la mayoría tiene una lectura limitada.

Dentro de este grupo de niños, se debería mencionar que Eduardo no cuenta con una evaluación diagnóstica reciente, ya que su última evaluación es del 2025.

Por otro lado, en temas de escritura podemos ver que Jair, Violeta, Hannah, Azul y Juan tienen dificultades con palabras de estructura c-v. Mientras que en el caso de Darren su complicación es con las palabras de estructura consonante-vocal-consonante (c-v-c). Jair la mayoría de las veces

escribe solo vocales. En cuanto a omisiones y sustituciones de letras, podemos ver que Ivanna, Azul, Hannah, Violeta, y Jair tienden a omitir letras, asimismo Ivanna, Azul y Darren tienden a sustituir las letras.

En cuestión de lectura, Violeta, Azul y Juan cuentan con una lectura silábica limitada. Hannah por otro lado, puede llegar a sustituir una palabra completa, mientras que Ivanna y Violeta hacen omisión de sílabas y Jair solo lee las vocales.

En tema de comprensión todos los niños a excepción de Darren cuentan con una comprensión adecuada. Del mismo modo todos los niños excepto Jair y Darren cuentan con una discriminación fonológica adecuada, mientras que Jair tiene una discriminación fonológica media y Darren una discriminación fonológica limitada. Asimismo, todos los niños presentan una segmentación de palabras y categorización fonológica limitadas a excepción de Juan, quien muestra una segmentación de palabras adecuada.

En sí, en el aula todos se limitan a leer frases cortas, aunque Juan puede leer de manera fluida. Por lo que Ivanna y Eduardo son los que tienen más dificultad al momento de leer, ya que Azul y Eduardo tienen una comprensión lectora limitada. En tema de escritura Juan, Eduardo y Violeta tienen una escritura adecuada. Aunque en la mayoría de los niños existe una confusión entre las letras “e” y “a”, “d” y “b”, y palabras con la letra “g.” Pero en el caso particular de Darren podemos notar que escribe con las dos manos para agarrar el lápiz.

Por otro lado, con base en los resultados de las evaluaciones diagnósticas la mayoría de los 7 niños de 8 a 11 años cuentan con complicaciones al momento de leer y escribir específicamente palabras con estructura consonante-vocal-consonante. Entre las complicaciones identificadas, principalmente se encuentran la omisión o sustitución de letras. En el tema de lectura, la mayoría tiene una lectura media fluida, aunque unos pocos todavía cuentan con una habilidad lectora limitada.

Dentro de este grupo de niños Regina y David no cuentan con una evaluación diagnóstica reciente, ya que sus últimas evaluaciones fueron del 2025.

En temas de escritura podemos ver que todos tienen limitación con las palabras c-v-c a excepción de Kevin quien tiene dificultades con palabras de estructura c-v. En cuanto a omisiones y sustituciones de letras, podemos ver que todos tienden a omitir letras y en el caso de Ian agrega vocales entre dos consonantes juntas y Kevin cuenta con sustitución de letras. En el caso específico de William se identificó que el tiende a utilizar números y letras al momento de escribir.

En cuestión de lectura, Ian, Sinaí y Dereck presentan una lectura fluida, mientras que Aitana, Kevin y William presentan una lectura limitada.

En el área de discriminación fonológica todos a excepción de Kevin y William cuentan con una discriminación adecuada. Por último, todos a excepción de Sinaí tienen una segmentación de palabras y categorización fonológica limitada.

Para finalizar, en términos de trabajo dentro del aula, todos a excepción de William, Kevin y David han mostrado una fluidez lectora adecuada, pero todos muestran ciertas omisiones de letras, aunque cuentan con una buena comprensión lectora. Por último, podemos decir que todos cuentan con una dificultad en las letras “ch”, “rr”, “ll” y “ñ”, ya que mencionan que aún no se las han enseñado en el colegio.

Entre los factores que intervienen en el origen se encuentra la manera en que se enseña la lectoescritura en el nivel inicial. Desde la psicogénesis, Ferreiro y Teberosky (1979) explican que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura y avanzan progresivamente en su comprensión, por lo que el aprendizaje no puede reducirse a la repetición o memorización. Sin embargo, cuando las prácticas pedagógicas se enfocan principalmente en ejercicios mecánicos, el proceso de construcción puede verse limitado. A esto se suma que la lectura y la escritura, como señalan los enfoques de literacidad, no son sólo habilidades técnicas, sino prácticas sociales que adquieren sentido en contextos determinados (López-Bonilla y Pérez Fragosó, 2014; Cassany, 2006). Por ello, cuando el aprendizaje se desvincula del uso real del lenguaje escrito, también se reducen sus posibilidades de apropiación significativa.

Estas condiciones de origen no solo explican por qué algunos niños enfrentan dificultades en la adquisición de la lectoescritura, sino que también permiten anticipar los efectos que dichas dificultades generan cuando no son atendidas de manera oportuna. Las repercusiones van más allá del desempeño en tareas de lectura o escritura y se extienden a distintas dimensiones del desarrollo escolar y personal del estudiante.

Las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura repercuten en otros aprendizajes escolares, ya que leer, comprender y escribir son herramientas básicas para acceder al conocimiento. Cuando este proceso no se fortalece desde las primeras etapas, pueden generarse barreras en el rendimiento académico, en la participación dentro del aula y en la seguridad del estudiante frente a las actividades escolares. El problema adquiere relevancia no solo por sus efectos inmediatos, sino también por las implicaciones que puede tener en la trayectoria educativa de los niños.

En la dimensión cognitiva se puede notar muchas dificultades a la hora de trabajar con ellos que tienen problemas con la conciencia fonológica. Hay una dificultad para reconocer palabras que riman o que pueden llegar a sonar iguales. Se resalta los procesos incompletos en la construcción en su sistema de escritura ya que suelen omitir palabras, o letras con respecto a oraciones que tienen que construir.

Con respecto a una dimensión didáctica se puede ver en los trabajos que se realizan se destaca mucho el uso de la repetición y la copia ya que estos han realizado muchas veces las mismas palabras sin llegar a contar con un trasfondo de lo que se está viendo. En el proceso escolar se presenta la forma de educación con respecto a enseñar la decodificación en vez de entrar a una modalidad que sea más centrada en la profundidad de las tareas. Con respecto a la mediación pedagógica hay una escasez de personal pues no hay suficiente atención a los chicos que se llegan a quedar atrás con respecto a un tema que no llegan a comprender con exactitud.

En la dimensión sociocultural se les ha preguntado a los niños si realizan lecturas fuera del ámbito escolar y estos contestan que no. Se puede ver que hay limitaciones con respecto a los materiales de lectura. Se les ha preguntado si tienen libros en sus casas y muchas veces estos contestan que

no los hay o que simplemente no tienen interés. Con respecto a lo anterior escrito los chicos tienen una relación complicada con la lectura. Muchas actitudes que toman son de rechazo a leer ya que estos comentan que nos les gusta o que simplemente no le entienden llegando a tener resentimiento sobre este. En el contexto escolar se puede ver que las actividades de lectura son repetitivas creando un aburrimiento sobre el tema de la lectura. Las actividades solamente son de leer y crear muchas veces un reporte. No hay profundidad sobre los temas vistos en la lectura pues se hacen exámenes sobre comprensión lectora en vez de llevarlo a un punto de poderse identificar con esta.

Las manifestaciones de este problema se pueden notar a la hora de realizar actividades de lectura y escritura. En la parte de escritura se puede ver que hay dificultades para reconocer letras y tratar de relacionar el sonido de la letra y cuando esta la están viendo. También se encuentran errores de omisión de letras y cambiarlas de orden. En cuestión de lectura se puede ver que estos niños leen de forma muy pausada no llegando a reconocer cómo es que suenan las palabras que ven o simplemente no saben cómo están compuestas las palabras que leen. También llegan a tardar mucho en las oraciones que se leen y al final no hay una comprensión de lo que se está leyendo. Por último, en la parte de comprensión se puede ver que cuando ellos realizan la lectura muchas veces no pueden comprender el mensaje que se quiere dar, pero si uno les lee las cosas si encuentran un significado más profundo en la lectura

Las consecuencias que se pueden notar a la hora de trabajar con estos niños es que el rendimiento académico es bajo provocando que estos no cumplan con los puntajes requeridos para poder pasar de año o pasa que los atrasan un año para poder reforzar ciertos aprendizajes que no habían quedado claros en un instante. Se puede ver también dificultades con su autoestima pues llegan con “etiquetas” marcadas sobre ellos debido a sus problemas escolares. Se les etiqueta como el “burro” del salón o como “niño problema” llegando a tener un conflicto personal y con los otros compañeros. Se obtiene un riesgo de rezago educativo también presentan un desinterés en la lectura y la escritura a un futuro no logrando mantenerse en la escuela. Se crea un ambiente escolar muy presionado llegando a crear una baja autoestima académica en los niños.

Estas manifestaciones y consecuencias, observadas en el trabajo directo con los niños, cobran mayor peso cuando se analizan en relación con el contexto educativo nacional. Los datos

disponibles permiten situar esta problemática dentro de una realidad más amplia y reconocer que las dificultades identificadas en Centro Polanco responden a condiciones estructurales que trascienden el ámbito local.

El rezago educativo en México constituye una problemática que afecta de manera significativa el desarrollo de la población, particularmente en contextos de vulnerabilidad social. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), alrededor de 22 millones de personas mayores de 15 años se encuentran en situación de rezago educativo, lo que refleja limitaciones en el acceso y permanencia dentro del sistema escolar. Esta condición se agrava en poblaciones infantiles de bajos recursos, donde factores como la pobreza, la falta de estimulación temprana y la presencia de trastornos del neurodesarrollo incrementan el riesgo de dificultades en las habilidades básicas como la lectoescritura. El rezago educativo no solo representa una carencia académica, sino también una manifestación de desigualdad estructural que impacta en las oportunidades futuras de los individuos (INEGI, 2020).

También Delia Lerner (2001) señala en el enfoque didáctico de la lengua escrita, que uno de los principales problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura radica en que, con frecuencia, las actividades escolares se presentan de forma descontextualizada, es decir, alejadas de situaciones reales en las que el lenguaje escrito tiene un propósito claro. Esto provoca que los estudiantes realicen ejercicios de manera mecánica, sin comprender su sentido ni su utilidad, lo que limita la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido, la autora plantea que es necesario que las prácticas de lectura y escritura dentro del aula se vinculen con usos reales del lenguaje, de modo que los niños puedan participar activamente en situaciones comunicativas y construir el conocimiento de forma más significativa.

Cabe mencionar que los modelos de adquisición de la lectura y la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979) proponen que los niños no aprenden de manera pasiva, sino que construyen activamente hipótesis sobre el sistema de escritura, transitando por niveles progresivos que van desde representaciones presilábicas hasta la comprensión alfabética convencional. Esta perspectiva permite comprender que las dificultades observadas no responden a una incapacidad, sino a un proceso de construcción que requiere condiciones pedagógicas adecuadas para avanzar. En este

sentido, Vygotsky (1978) aporta una dimensión sociocultural fundamental al señalar que el aprendizaje se produce en interacción con otros y a través del uso de herramientas culturales, entre las cuales el lenguaje escrito ocupa un lugar central. Desde esta perspectiva, el acceso a la lectoescritura no depende únicamente de habilidades individuales, sino también de la calidad de las mediaciones que el entorno escolar y familiar puede ofrecer, lo que resulta especialmente relevante en contextos donde dichas mediaciones son limitadas.

En este sentido establecer un modelo educativo, específicamente de inclusión educativa, que pueda adaptarse efectivamente al niño, García y otros (2017) señalan que es necesario que las escuelas eduquen para y en la diversidad, con el fin de fomentar sociedades más justas y equitativas donde las diferencias no generan desventajas. En esta investigación se investiga específicamente el riesgo de exclusión social para grupos vulnerables enfatizando en que los estudiantes logren un pleno desarrollo. Para lograr esta inclusión, el estudio destaca la necesidad de una evaluación continua de las prácticas educativas y el punto de partida del contexto, ya que las comunidades educativas tienen necesidades diversas y las sociedades están en constante evolución, requiriendo ajustes a los objetivos y prácticas educativas. Por lo tanto, el problema central es implementar y perfeccionar continuamente estas prácticas inclusivas, en especial en estos entornos vulnerables, para satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes y prevenir la exclusión social. (García et al., 2017).

Así mismo el enfoque vygotkiano y post-vygotkiano habla que el aprendizaje no debe centrarse únicamente en lo que el niño ya sabe hacer, sino en lo que puede llegar a lograr hacer con apoyo. Vygotsky (1978) explica este proceso de “ayuda” a través de la Zona de desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de un adulto, impulsando y acompañando el desarrollo del niño, interviniendo no solo únicamente con las habilidades que el niño ya domina sino reforzando aquellas que están en proceso de formación. En los enfoques post-vygotkianos explica este apoyo a la idea sobre el “niño del futuro” que implica en enfocarse en el potencial del niño y no solo en sus dificultades actuales.

De igual manera el uso de artefactos para poder enseñar a los niños es un beneficio total en su desarrollo donde se puede encontrar el juego como un pilar muy importante en la educación y formación. Milena (2018), afirma que el niño puede educarse a la hora de jugar contribuyendo positivamente a su aprendizaje dejando ver en práctica diferentes campos de habilidades que va desarrollando a lo largo del tiempo. Cole (2003) presenta que los artefactos no están aislados, que más bien coexisten uno del otro llegando a formar lazos con las redes de interconexiones personales. El juego es la mejor forma de crear lazos personales con otros individuos a la hora de estar aprendiendo

En cuanto a los “Niveles de alfabetización en niños de diferente nivel económico-social: análisis del impacto de una intervención en niños que crecen en entornos vulnerados” se aborda el hecho de que el diferente nivel socioeconómico tiene una influencia en el desarrollo de alfabetización de los niños. Ferroni, M. y D’Ambrosio, A. (2022) nos muestran una comparación entre niños de un contexto socioeconómico bajo y niños de un nivel socioeconómico medio-alto. Dentro de esta investigación ellos mencionan a Colombo (2007) quien, así como ellos coinciden en que el nivel de ingresos de una familia afecta varios aspectos, dentro los cuales se encuentran el acceso a la educación. Ellos mismos también mencionan a Diuk et al. (2019), Gentaz et al. (2015) y Urquijo et al. (2015) quienes concuerdan que los niños que crecen en entornos menos favorecidos tienden a tener un nivel de desarrollo de lectoescritura menor al de los otros sectores socioeconómicos.

En los resultados obtenidos por Ferroni, M. y D’Ambrosio, A. (2022) en su investigación de comparación encontraron que en la mayoría de los casos el nivel de alfabetización que tienen los niños de bajo nivel socioeconómico es menor que el de los niños con un nivel socioeconómico medio-alto debido a la accesibilidad que se tiene en cada uno de los contextos.

Frente a estas condiciones, diversas investigaciones han señalado la importancia de incorporar estrategias pedagógicas que respondan a las características y necesidades de los niños en contextos vulnerables. Entre ellas, el uso de herramientas y materiales concretos ha mostrado ser un recurso valioso para favorecer el aprendizaje de manera activa y significativa.

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

SEMANA 1

En la primera semana tuvimos un curso de inducción junto con otros proyectos en el cual se nos apoyó para tener en cuenta que era lo que íbamos a ver dentro del proyecto y tener una visión más clara respecto a cómo es que nosotros podíamos apoyar a la población con la que íbamos a trabajar. Del mismo modo nos dieron herramientas para poder conocer un poco más acerca del enfoque que nuestro proyecto tenía y poder conocer también a más proyectos que tiene el ITESO.

SEMANA 2

En nuestra segunda semana comenzamos con las evaluaciones de los niños que íbamos a atender. Dentro de estas evaluaciones se utilizaron la evaluación del Centro Polanco de lectura y escritura y la BANETA para conciencia fonológica con los niños de aprendizaje inicial. Por otro lado, se utilizó la BANETA para lectura de palabras, comprensión de textos, gramática y escritura para los niños de mayor nivel. Esto para poder saber con cuántos niños contábamos y como iban a dividirse en los salones de clase para que tuvieran el mejor aprendizaje posible.

SEMANA 3

Una vez que tuvimos las evaluaciones hechas y se nos asignaran nuestros respectivos grupos, comenzamos con las planeaciones y prácticas a partir de la tercera semana. Por lo que cada lunes se conversaba en el aula respecto a las actividades que íbamos a implementar con los niños para darles el mejor apoyo posible. Del mismo modo a partir de esta semana estuvimos teniendo nuestras prácticas con los niños martes y jueves con actividades sociales, de lectura y de escritura. Añadido a esto, cada jueves se impartían cursos de mediación a la lectura con los niños de la primaria José Guadalupe Zuno en las que por cada jueves les leíamos un cuento y se realizaban preguntas y una actividad para que los niños pudieran apropiarse de las enseñanzas de las lecturas impartidas.

SEMANA 4

Durante la cuarta semana continuamos con las prácticas de intervención con los niños los martes y jueves, aplicando las planeaciones diseñadas. En esta etapa comenzamos a observar con mayor

claridad las características individuales de cada niño en relación con su proceso de lectoescritura, identificando patrones recurrentes como la omisión y sustitución de letras, la confusión entre grafemas similares y las dificultades en la conciencia fonológica descritas en las evaluaciones diagnósticas. Estas observaciones nos permitieron ajustar las estrategias de intervención de manera más personalizada, buscando siempre partir de lo que cada niño ya podía hacer para acompañarlo hacia nuevos aprendizajes.

En esta etapa empezamos a observar más características individuales de cada niño para poder adaptar las planeaciones a las necesidades las sesiones nos permitieron ir más allá de los datos de las evaluaciones diagnósticas iniciales, profundizando en la comprensión de las particularidades de cada alumno.

SEMANA 5

En la quinta semana a partir de las situaciones observadas durante las primeras semanas de trabajo de campo, fue posible identificar que las dificultades en el proceso de lectoescritura no se limitan únicamente a aspectos técnicos como el reconocimiento de letras o la decodificación de palabras, sino que también involucran una parte emocional.

Con la finalidad de profundizar en la comprensión de estas situaciones, se realizó una revisión de fuentes bibliográficas especializadas en el campo de la lectoescritura y las dificultades de aprendizaje. La consulta de artículos académicos e investigaciones educativas permitió contrastar lo observado directamente en el centro con lo documentado por diversos autores y especialistas para así realizar el marco teórico.

SEMANA 6

La sexta semana estuvimos continuando el proceso del Marco teórico que fue iniciado en la semana 5 en donde a partir de las situaciones vividas en las sesiones, los equipos profundizamos en las situaciones que rodean el aprendizaje de los niños, así como diferentes teorías que lo sustentan. Esto nos ayudó a situar nuestra intervención dentro de un contexto más amplio y reconocer que las dificultades observadas responden a condiciones estructurales que trascienden el espacio del centro.

Este proceso implicó la búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas especializadas, entre las que se consultaron artículos académicos e investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, las dificultades más comunes en esta etapa y los enfoques pedagógicos que mejor responden a ellas.

Retomamos aportaciones de autores como Lev Vygotsky, cuya teoría sociocultural nos ayudó a comprender la importancia del entorno y la interacción social en el aprendizaje, así como los planteamientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre los niveles que atraviesan los niños en la construcción del sistema de escritura. Esta fundamentación nos permitió contrastar lo observado directamente en escenario con lo de especialistas.

Todas estas lecturas y artículos nos ayudaron a contextualizar aún más nuestras intervenciones que nos permitió entender que las dificultades observadas no son exclusivamente individuales, sino que están estrechamente vinculadas con el tipo y la calidad de las interacciones que el niño tiene en sus diferentes entornos.

SEMANA 7

Durante la semana 7 se realizó la entrega definitiva de la matriz analítica, la cual se utilizó como una herramienta para organizar y categorizar los conceptos centrales identificados dentro del proyecto de Centro Polanco. En la sesión teórica del lunes se trabajó a partir de una lectura adaptada a formato de podcast, lo que nos permitió en clase generar un espacio de diálogo sobre los debates actuales en torno a conceptos como alfabetización, cultura escrita y literacidad, en este mismo, también se habló sobre los aportes de la perspectiva psicogenética, neurolingüística, y sociocultural en la adquisición del sistema de representación y de la apropiación de los usos sociales de la lengua escrita, con el objetivo de reconocer que la lectura y escritura son prácticas sociales situadas y no únicamente habilidades cognitivas individuales y que de una manera u otra estas se complementan, integrando así las perspectivas psicogenética, neurolingüística y sociocultural ofreciendo así una comprensión más integral del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Durante la semana, también se llevaron a cabo las actividades de intervención en Centro Polanco

SEMANA 8

En la semana 8 se realizó la entrega de la segunda bitácora, la cual tiene como objetivo documentar, a partir de ejemplos específicos, lo que ocurre durante las sesiones con los niños. Este registro nos permite identificar los patrones de avance, así como las dificultades recurrentes, lo que nos facilita ajustar las estrategias de intervención para favorecer un mayor progreso en el diseño de estas estrategias y en el aprendizaje de los niños.

Asimismo, durante las actividades de intervención en Centro Polanco, se realizaron actividades enfocadas en el uso y reconocimiento de sílabas simples, así como en la relación entre fonema y grafema, con el objetivo de que los niños comprendan cómo los sonidos del lenguaje se representan de manera escrita, reforzando sus aprendizajes y mejorando su desempeño.

SEMANA 9

Durante la semana 9 nuevamente en las sesiones teóricas de los lunes se trabajó con otras lecturas convertidas en formato de Podcast ahora enfocados en los conceptos de mediación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), los cuales forman una parte fundamental del enfoque sociocultural, en la que mediación se entiende como la intervención intencional de un adulto o como guía que acompaña el proceso de aprendizaje del niño, mientras que la ZDP se refiere a la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con apoyo. Esta actividad se hizo con el objetivo de comprender la importancia de no centrarse únicamente en el desempeño actual del niño, sino también en su potencial de aprendizaje y así poder involucrar estos conceptos en la intervención con los niños en el centro.

Asimismo, se llevó a cabo trabajo en Centro Polanco, donde se buscaron actividades en que los niños reforzarán su habilidad de reconocer el sonido inicial del fonema visto esta semana, en el cual también se trabajó con actividades de escucha y escritura utilizando el formato de dictado. Se trabajó también con actividades de trabajo del procesamiento fonológico favoreciendo que los niños identifiquen y discriminen los sonidos del lenguaje, lo cual es fundamental para su desarrollo de habilidades lectoras y escritoras.

Finalmente se trabajó con fortalecer la lectura de comprensión, con el objetivo que los alumnos no sólo decodifican palabras, sino que logren entender el contenido del texto, identificando ideas

principales y desarrollar la capacidad de interpretar información, generando un progreso en su aprendizaje.

SEMANA 10

En esta semana los chicos no asistieron al centro Polanco pues era Semana Santa y el centro permaneció cerrado por la festividad. Las alumnas también descansaron ya que no había que entregar ningún trabajo.

SEMANA 11

Al igual que en la semana 10 los chicos no fueron al centro por ser semana de pascua. Nosotras asistimos al ITESO para ir trabajando en el RPAP, exclusivamente en el planteamiento del problema. En este documento se dio a conocer la población con la que trabajamos, los problemas que vemos en el escenario y datos estadísticos. Se hizo una descripción sobre el escenario y los chicos (edades, situación económica, situaciones presentadas o expresadas en el escenario) Se entregó la bitácora número 3.

SEMANA 12

Esta semana fue el regreso de los chicos al centro Polanco ya que habían estado 2 semanas sin clases. Se trabajó con composición de palabras C-V-C y cómo escribir estas palabras. En estas palabras ya habíamos trabajado con anterioridad y fuimos repasando lo que habíamos visto antes de salir de vacaciones. Realizamos lecturas mediadas y de comprensión para ver el avance.

1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora

La planeación de la intervención fue realizada a partir de ciertas necesidades que se identificaron a partir de las evaluaciones diagnósticas. Entre estas podemos encontrar un rezago en la lectura y escritura, específicamente en el tema de palabras con estructura consonante-vocal y consonante-vocal-consonante, así como la omisión o sustitución de letras; y en el tema de lectura, la mayoría tiene una lectura limitada. Del mismo modo se encuentra una confusión en las letras “e” y “a”, “d” y “b”, y palabras con la letra “g” y contamos con la falta de conocimiento de las letras “ch”, “rr”, “ll” y “ñ”, ya que mencionan que aún no se las han enseñado en el colegio. Por este motivo se identificó que los niños y niñas evaluados tenían un nivel presilábico.

A partir de las diferentes necesidades identificadas, se estableció como objetivo general favorecer el desarrollo de las habilidades de aprendizaje inicial, abarcando las áreas de lectura, escritura y conciencia fonológica, con el fin de sentar bases sólidas para su proceso de alfabetización.

Para alcanzar dicho objetivo, se definieron objetivos específicos en cada una de las áreas de intervención. En cuanto a la escritura, se buscó que los niños y niñas logaran escribir palabras y oraciones sencillas con estructuras silábicas de tipo consonante vocal (C-V) y consonante - vocal-consonante). Respecto a la conciencia fonológica, el objetivo fue desarrollar la capacidad de los niños para identificar los sonidos que componen las palabras, trabajando habilidades como el reconocimiento del sonido inicial de una palabra, la identificación de la sílaba inicial, la discriminación del sonido final, y la segmentación completa de palabras en sus sílabas.

En el área de lectura, los objetivos se organizaron en diferentes actividades. A través de la lectura mediada, se pretendió que los estudiantes tuvieran acercamientos guiados a textos, favoreciendo la comprensión y el disfrute de la lectura. Por medio de la lectura de comprensión, se buscó que los alumnos fueran capaces de extraer el significado de textos sencillos, respondiendo preguntas y mediante actividades de lectura en general, se trabajó la fluidez y el reconocimiento de palabras en contexto, con el propósito de que los niños disfruten más la lectura y se vuelva un aprendizaje significativo, que esté contextualizado a su vida. Las actividades fueron elegidas tomando en cuenta la edad de los niños, su nivel de desarrollo académico y sus necesidades de trabajo, con el objetivo de mantener su atención e interés.

Asimismo, se priorizaron el uso de varias estrategias lúdicas y dinámicas, ya que, por medio de observaciones en el trabajo de clase, se observó que los niños responden mejor cuando las actividades implican juego o interacción entre sus compañeros y las maestras. Para llegar a estas actividades también se tomaron en cuenta los conceptos teóricos del enfoque sociocultural, especialmente de la mediación y el trabajo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se procuró que las actividades favorecieran el desarrollo de nuevas habilidades y a su vez se reforzarán aquellas que los niños ya tenían.

Se hizo mucho enfoque en el trabajo sociocultural de Vygotski pasando desde el arte, la pedagogía y la psicología. En este trabajo se puede ver cómo es que los seres humanos llegan a desarrollar procesos mentales a través de las interacciones sociales llegando también por la autorregulación. Se hizo uso de mediaciones semióticas (uso de herramientas o signos simbólicos para organizar la actividad realizada). Se trató de usar mucho la memoria mediada está siendo estrategias simbólicas para recordar lo aprendido de una mejor manera en vez de solo aprenderlo de memoria. En este modelo se puede ver cómo es que el ser humano es capaz de desarrollarse a su mismo no desde la individualidad, si no como como una construcción social, histórica y cultural.

Equipo 1

Organización del proceso

La distribución de roles dentro del equipo se realizó de manera colaborativa y equitativa tomando en cuenta las habilidades de cada una de nosotras.

Durante las sesiones, cada una asumió distintas responsabilidades, como la guía de las actividades, el apoyo individual con los niños y la observación del grupo. A partir de esto, también se registraron conductas relacionadas con el interés y la participación de los niños, lo que nos permitió identificar qué tipo de actividades les gustaban más y cuáles menos. Esto fue importante, ya que nos ayudó a ir ajustando la forma de trabajar con ellos.

Cabe mencionar, que antes de comenzar con la intervención, se tomaron en cuenta varios aspectos logísticos que facilitaron el desarrollo de las sesiones. Primero, se consideró el número de niños que asistirían al centro, lo que permitió organizar mejor los materiales y actividades. Posteriormente, se aplicaron pruebas para identificar el nivel de aprendizaje de los niños. Por elección propia se nos asignó el grupo de los niños en la fase de aprendizaje inicial, además, el centro proporcionó un espacio adecuado, materiales y disposición a ayudar, para trabajar con un grupo de ocho niños.

Antes de iniciar las intervenciones, una de las cosas principales fue informarnos bien sobre el grupo con el que íbamos a trabajar. Tratamos de conocer su edad, características generales y, sobre todo, qué tipo de dificultades presentaban, para no llegar sin idea de lo que necesitaban. Por ello,

se realizaron evaluaciones diagnósticas que nos permitieron identificar el nivel de cada alumno y organizar los grupos de intervención de acuerdo con sus necesidades específicas.

A partir de eso, comenzamos con la planeación de las actividades, pensando en que fueran adecuadas para su nivel y que realmente aportaran a lo que queríamos trabajar. También cuidamos que las actividades fueran dinámicas, para mantener la atención de los niños.

Otro punto importante fue la preparación de materiales. Nos aseguramos de llevar todo listo desde antes, como hojas, ejercicios o cualquier recurso que fuéramos a utilizar, para no perder tiempo durante la sesión.

En general, todo se enfocó en llegar preparados, con una idea clara de qué hacer, por qué hacerlo y con qué hacerlo, para que la intervención pudiera empezar de forma ordenada.

Características de la intervención

Para iniciar con las intervenciones, la primera sesión estuvo enfocada principalmente en la presentación e integración del grupo. En ese primer acercamiento, buscamos generar un ambiente cómodo para los niños, donde pudieran sentirse tranquilos y en confianza. Nos dimos el tiempo de conocernos, tanto nosotras a ellos como ellos a nosotras, ya que esto era importante para que se sintieran seguros y más dispuestos a participar en las siguientes sesiones.

Conforme avanzaron las sesiones, se mantuvo una estructura relativamente constante para darles cierta secuencia a las sesiones. Las sesiones se trabajaron de manera grupal, hay 8 alumnos en la sesión, lo que nos ayudó a fomentar la colaboración y el aprendizaje en pares. En algunos momentos, cuando algún alumno requiere mayor atención o presentaba dificultades específicas, se le brindaba apoyo de forma individual dentro de la misma sesión.

Cada sesión, incluía cuatro actividades principales. La primera era la actividad de bienvenida, para retomar el vínculo con la sílaba trabajada y prepararlos para la sesión. La segunda estaba enfocada en lectura, buscando que los niños se familiarizaran más con los textos y mejoraran su fluidez y la tercera era de escritura para trabajar en la ortografía y la relación de grafema-fonema.

La tercera estaba enfocada en conciencia fonológica trabajando habilidades como identificación del sonido inicial, sílaba inicial y sonido final, en otros se realizaban actividades de lectura mediada o de comprensión lectora. Esto nos permitió no hacer las sesiones repetitivas y adaptarnos a las necesidades que iban surgiendo.

La cuarta actividad era de lectura medida o comprensión lectora según lo que se requiera reforzar en el momento. Finalmente, cada sesión concluyó con cierre para recapturar lo aprendido.

En general, aunque había una planeación previa, la intervención también fue flexible, ya que en ocasiones fue necesario ajustar las actividades dependiendo de cómo respondían los niños, su nivel de atención o las dificultades que se iban observando durante el proceso.

El vínculo con los niños se fue construyendo poco a poco a lo largo de las sesiones, a partir de la constancia y la cercanía en el trabajo con ellos. Desde el inicio, se buscó generar un espacio en el que los niños se sintieran cómodos, escuchados, haciendo el salón de clases un espacio donde se brindara la confianza suficiente para ayudar a la participación, ayudando a entender que el error también forma parte de su proceso de aprendizaje, junto con el reconocimiento de sus logros y un buen acompañamiento, se pudo notar como, con el paso de las sesiones, los niños comenzaron a mostrarse más seguros, participativos, más abiertos al diálogo y dispuestos a seguir nuevas actividades.

Durante las sesiones se priorizó un enfoque sociocultural, en el que el aprendizaje se fue construyendo a través de la interacción, la mediación y el acompañamiento, retomando lo propuesto por Vygotsky (1978) sobre la importancia del apoyo en el desarrollo del aprendizaje. Asimismo, este trabajo se complementa con aportes del enfoque psicogenético de Ferreiro (1979), al considerar que los niños construyen su conocimiento de manera progresiva a partir de sus propias ideas sobre la escritura, y del enfoque psicolingüístico de Goodman (1986), donde plantea que la lectura también es un proceso de construcción.

Desde estas perspectivas, se buscó trabajar considerando el nivel de cada niño, brindándoles el apoyo necesario y promover que entre ellos reciban esa ayuda, favoreciendo así un aprendizaje más significativo.

Desarrollo de las actividades

Conciencia fonológica

A lo largo de la intervención se trabajó de manera constante la conciencia fonológica, enfocándose principalmente en el reconocimiento del sonido inicial de distintos fonemas como /m/, /l/, /t/ y /s/. A través de la presentación de sílabas como “ma, me, mi, mo, mu”, “la, le, li, lo, lu” y posteriormente “ta, te, ti, to, tu” y “sa, se, si, so, su”, se buscó que los niños primero escucharan e identificaran los sonidos antes de relacionarlos con la escritura.

Se realizaron actividades donde los niños tenían que reconocer qué palabras comenzaban con ciertos sonidos, apoyándose en imágenes, movimientos corporales y juegos de participación. También se implementaron dinámicas como el uso de globos o juegos grupales en los que debían decir palabras con el fonema trabajado, lo que favoreció su participación y ayudó a que poco a poco perdieran el miedo a equivocarse.

Asimismo, se trabajaron actividades de clasificación de palabras y discriminación auditiva, como la búsqueda de objetos o imágenes que iniciaran con determinadas sílabas, así como dinámicas tipo “tren de palabras” o “caja de sonidos”, que permitieron reforzar la identificación de los sonidos iniciales. En general, se pudo observar que los niños respondían mejor cuando las actividades eran dinámicas y visuales, ya que esto facilitaba su atención y comprensión.

También se realizaron actividades de conciencia fonológica a través de juegos con movimiento, como el uso de una pelota mientras sonaba música. Cuando la música se detenía, el niño que tenía la pelota debía identificar los sonidos de una palabra al inicio del curso de composición: CV y hacia el final de composición CVC.

Por otro lado, se trabajó la conciencia fonológica mediante la lectura de cuentos cortos elaborados con palabras sencillas, donde los niños debían poner atención para identificar una palabra en particular, dentro de la historia.

Escritura

En el área de escritura, se trabajó principalmente la relación entre lo que los niños escuchan y cómo lo representan de manera escrita. Se realizaron actividades de trazo a partir de imágenes, donde los niños debían completar palabras sencillas, lo que permitió reforzar la relación entre sonido, imagen y grafía, además de trabajar la motricidad fina.

También se llevaron a cabo ejercicios de escritura con apoyo visual, como la copia de frases sencillas, lo que facilitó el proceso al contar con un modelo. Posteriormente, se incorporaron actividades como el dictado de palabras, donde los niños pusieron en práctica la correspondencia entre fonema y grafema. A lo largo de estas actividades, se pudo notar que algunos niños aún presentaban dificultad para escribir de manera convencional, pero el uso de apoyos visuales y el acompañamiento permitió que se fueran sintiendo más seguros al intentarlo.

Lectura

En cuanto a la lectura, se trabajó a través de cuentos y lecturas breves que permitieron acercar a los niños al lenguaje escrito de una manera más accesible y significativa. Estas actividades ayudaron a mantener su atención y a generar interés por la lectura, especialmente cuando estaban acompañadas de imágenes.

Se realizaron lecturas donde aparecían palabras con los fonemas trabajados, lo que permitió reforzar su reconocimiento dentro de un contexto. En algunos casos, los niños participaron leyendo o siguiendo la lectura, lo que favoreció su confianza y su participación. También se implementaron actividades más dinámicas, como juegos tipo “ahorcado”, que ayudaron a reforzar el reconocimiento de palabras y letras de una forma más lúdica, favoreciendo su motivación.

Se realizaron actividades de lectura guiada, como el uso del cuento *¿Eres tú?*, donde se hacían preguntas antes, durante y después de la lectura. Esto permitió trabajar la comprensión, la atención y la participación, además de motivar a los niños a hacer predicciones y expresar sus ideas.

Juego

Además, durante toda la intervención se incorporaron actividades lúdicas y de movimiento, como juegos grupales, dinámicas con globos y actividades de participación oral. Estas estrategias fueron clave para mantener la atención de los niños, ya que se observó que respondían mejor cuando las actividades implicaban interacción y movimiento. Este tipo de dinámicas no solo favorecieron el aprendizaje, sino también la participación, la confianza y la disposición de los niños para involucrarse en las actividades. Con el paso del tiempo, se pudo notar que se mostraban más seguros, participativos y abiertos a intentar nuevas tareas, lo que impactó de manera positiva en su proceso.

Se incluyeron actividades más dinámicas como la representación o “obra”, donde los niños actuaban palabras sin hablar mientras los demás trataban de adivinarlas a partir de pistas. Esto favoreció la participación, el trabajo en equipo y el lenguaje oral.

Escritura

Después, se llevaron a cabo actividades más personales como “Palabras de mi vida”, en la que los niños escribían y dibujaban cosas importantes para ellos. El propósito fue que relacionaran el aprendizaje con su entorno, fortaleciendo la expresión escrita, la creatividad y el vínculo emocional con la actividad.

También se trabajaron actividades de trazo buscando mejorar la escritura, la coordinación y la capacidad de entender y expresar lo que leían.

Una actividad de escritura fue, la “credencial de detective”, donde los niños escribían su nombre y una palabra que les había costado trabajo. Esta actividad permitió reforzar la escritura, pero también generar motivación y sentido de logro.

Relación grafema-fonema

Se realizaron actividades de colorear y escribir que ayudaron a reforzar la relación entre el sonido y la letra, además de trabajar la motricidad fina.

Una de las actividades principales fue una dinámica tipo “mensaje secreto”, donde los niños tenían que descifrar palabras a partir de dibujos que representaban sonidos. Esto permitió trabajar la relación entre sonido y letra, así como la escritura, pero de una forma más atractiva, ya que se sentía como un juego y no como una tarea.

Convivencia pacífica

Durante la intervención, las habilidades sociales y emocionales se fueron desarrollando de manera constante a través de las actividades realizadas en cada sesión. En el aspecto social, el trabajo en equipo y las dinámicas grupales permitieron que los niños practicasen la cooperación, el respeto por las reglas y la convivencia con sus compañeros. Al participar en juegos y actividades donde debían turnarse, escuchar y seguir indicaciones, fueron aprendiendo poco a poco a integrarse mejor al grupo y a interactuar de forma más adecuada.

Resolución pacífica de conflictos

Al mismo tiempo, se presentaron situaciones en las que surgían desacuerdos o dificultades entre ellos, lo cual se aprovechó para guiarlos y mediar la situación y ayudarles a resolver estos momentos de forma más tranquila, favoreciendo así el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.

Autorregulación

En cuanto al aspecto emocional, las actividades también implicaron retos que en algunos casos generaban frustración, especialmente cuando no lograban realizar algo a la primera o cometían errores. Ante esto, se les brindó acompañamiento y apoyo, motivándolos a intentarlo nuevamente y a no rendirse. De esta forma, poco a poco fueron desarrollando mayor tolerancia a la frustración y mejorando su autocontrol, logrando mantenerse más tranquilos y constantes durante las actividades.

Durante la intervención se trabajó con distintas habilidades cognitivas que fueron importantes para el proceso de aprendizaje de los niños. Se trabajó el seguimiento de instrucciones, ya que muchas de las actividades requerían que los niños comprendieran y siguieran las indicaciones paso a paso, fue importante trabajar y reforzar el seguir instrucciones para que pudieran participar de manera

adecuada, para así facilitar el trabajo en el aula. También se reforzó la atención, especialmente a través de actividades dinámicas y visuales, lo que ayudó a que los niños se mantuvieran concentrados por más tiempo.

Por otro lado, se trabajó en la toma de decisiones, principalmente en actividades donde los niños debían elegir sus respuestas (algunas relacionadas con opción múltiple) en donde también tendrían que participar de manera activa, esto reforzó no solo en su toma de decisiones, si no, que también en su autonomía y confianza.

Finalmente, se trabajó con el procesamiento del lenguaje, especialmente en actividades relacionadas con la identificación de sonidos, lectura y escritura, las cuales son habilidades fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura.

En general, la respuesta de los niños ante las actividades fue variable, pero en su mayoría positiva. Hubo momentos en los que se mostraban interesados y participativos, sobre todo en las dinámicas más activas o tipo juego. Sin embargo, también se presentaron dificultades relacionadas con los periodos cortos de atención y la necesidad constante de movimiento, lo que hacía que en algunas actividades perdieran el interés con facilidad o se distrajeran. Aun así, cuando las actividades incluían apoyos visuales o eran más dinámicas, su participación mejoraba.

A partir de esto, fue necesario realizar algunos ajustes sobre la marcha. Aunque ya se tenía una planeación previa, en varias ocasiones se modificaron las actividades para hacerlas más cortas, más dinámicas o claras, dependiendo de cómo respondía el grupo. También se tuvo que adaptar el nivel de dificultad, ya que había niños con diferentes ritmos de aprendizaje, lo que requería dar más apoyo a algunos mientras otros podían avanzar un poco más rápido.

Estos cambios surgieron principalmente por la necesidad de mantener la atención del grupo, evitar que se frustraran y lograr que todos pudieran participar de alguna manera. Además, el comportamiento de los niños en cada sesión fue marcando qué tanto se podía avanzar o si era necesario cambiar la estrategia en ese momento, haciendo que la intervención fuera más flexible y adaptada a sus necesidades reales.

Algunas actividades se fueron adaptando conforme íbamos observando el ritmo de trabajo de los niños ya que desde el inicio se notaron diferencias importantes entre ellos. En algunos casos fue necesario explicar varias veces las instrucciones, dar ejemplos más claros o acompañar de manera más cercana, tomando también la ayuda de los niños más avanzados. Hubo flexibilidad en ajustar los tiempos de trabajo, permitiendo que los niños trabajaran con más calma, sobre todo aquellos a quienes se les dificultaba más. Esto ayudó a que no se sintieran presionados y a que poco a poco se animaran a intentar las actividades. Estas pequeñas adaptaciones hicieron una gran diferencia, ya que evitaban que los niños se frustraran o dejaran de participar.

Se implementaron distintas estrategias para apoyar a los niños, como el trabajo individualizado, el uso de material visual y actividades más dinámicas. También se trabajó de manera individual o en pares en algunos momentos, lo que permitió dar un acompañamiento más cercano.

Algo que se observó fue que entre ellos mismos se apoyaban mucho, por lo que se fomentó esta colaboración, permitiendo que quienes tenían más avance ayudarán a sus compañeros. Esto no solo favoreció el aprendizaje, sino también su confianza y la forma en que se relacionaban entre ellos. En general, estas estrategias ayudan a mantener su atención y a generar un ambiente más accesible y participativo para todos.

Equipo 2

Organización del proceso

La organización del equipo se estructuró de manera que cada integrante asumiera la responsabilidad de dirigir una sesión en días específicos. En este sentido, Mony estuvo a cargo de las sesiones correspondientes a los martes y jueves. Las actividades se llevaban a cabo en Centro Polanco, en un horario de 11:30 a.m. a 1:00 p.m., trabajando directamente con los niños.

Durante las sesiones, las mediadoras colaboraban entre sí, brindándose apoyo mutuo en caso de ser necesario asumir el control de la actividad. Asimismo, se establecieron espacios de trabajo individual con los niños, en los cuales las mediadoras se turnaban para ofrecer acompañamiento y apoyo según las necesidades detectadas.

En cuanto a la dinámica de trabajo, se asistía los martes y jueves en el horario previamente establecido. A lo largo de las sesiones, se identificaban y reforzaban las áreas que requerían mayor atención conforme avanzaba el proceso. Los martes se priorizaban actividades de lectura mediada, mientras que los jueves se enfocaban en la comprensión lectora, con el objetivo de mantener un equilibrio entre ambas habilidades.

Adicionalmente, los martes se trabajaba en la composición de palabras con estructura consonante-vocal-consonante (CVC), mientras que los jueves se realizaban actividades orientadas a la construcción de oraciones con mayor nivel de complejidad.

De manera semanal, se elaboraba una planeación que integraba las actividades de ambos días, incluyendo objetivos, estrategias, actividades a desarrollar y aspectos a reforzar. Cada mediadora diseñaba la planeación correspondiente a su día asignado y posteriormente la compartía con su compañera, con el fin de coordinar la elaboración de material didáctico y asegurar la adecuada preparación del espacio de trabajo. Este proceso también permitía llevar un registro sistemático de las actividades realizadas en cada sesión y facilitar la organización de los materiales.

Finalmente, cada dos semanas se elaboraba una bitácora en la que se documentaban los avances observados, las áreas de mejora, las situaciones éticas relevantes y las propuestas para optimizar futuras sesiones.

Para empezar a trabajar con los niños se tuvieron que tomar en cuenta ciertos aspectos logísticos. Dentro de estos podemos encontrar el hecho de saber cuántos niños iban a estar en el salón, esto para poder tener el material necesario para todos. Por otro lado, se tenía que saber en qué nivel de aprendizaje de la lectura y la escritura se encontraban los niños. Por lo que se revisaron las evaluaciones diagnósticas para poder saber lo que íbamos a trabajar-con ellos, es decir, identificar las habilidades específicas de lectura y escritura e implementar actividades enfocadas en esos aspectos.

Por otro lado, debimos tener una coordinación con la institución y el personal a cargo de los niños, de manera que la institución nos apoyó con la selección y convocatoria de las mamás y niños, inscribiéndolos para poder realizarles una prueba diagnóstica y saber en qué nivel estaban.

Posteriormente, los niños empezaron a acudir martes y jueves de 11:30 a 1:00 de la tarde bajo un acuerdo de consentimiento y confiabilidad firmada por su padre o tutor, en la que se estableció que se podía utilizar la imagen de los niños para las actividades del centro.

La primera sesión la institución nos apoyó con los niños para que cada uno supiera su salón y los integrantes con los que iban a trabajar. Por lo que de manera ordenada se les nombró lista invitándolos a pasar con nuestros integrantes a cargo de los grupos.

Para este orden se tomó en cuenta que los tutores entregaban a los niños a las 11:30 y en lo que los niños estaban dentro de sus clases algunas de las mamás entraban a taller de género u otros se regresaban a sus casas, porque lo pasaban por ellos a la una de la tarde de manera ordenada para que se pudiera tener un control de que los niños sí se hubieran ido con sus padres.

Características de la intervención

Para comenzar a llevar a cabo las intervenciones con los niños y niñas primero se realizó una clase de introducción en donde entre todos pudimos romper el hielo, conociéndolos un poco acerca de ellos y también saber desde su perspectiva que era lo que íbamos a trabajar en las sesiones. Para continuar, pudimos establecer un esquema de intervención diseñado para poder apoyar a los niños con las dificultades presentadas en las evaluaciones diagnósticas. Por lo que por cada sesión de una hora y media se realizaron tres actividades; una actividad de lectura, una de escritura y la última variaba entre una actividad fonológica, una de lectura mediada o una de lectura de comprensión.

Para la intervención de las actividades se tuvieron que tomar en cuenta aspectos como la disposición de los niños para poder saber si realizarlas de manera individual, grupal o mixta. Ya que al conocerlos por primera vez se pudo percibir que ciertos niños al trabajar de manera grupal no querían participar, esperando que los otros niños hicieran el trabajo por ellos, por lo que debido

a esto se tomó la decisión de realizar algunas actividades individuales y otras grupales para poder lograr un aprendizaje tanto en grupo, a través del apoyo de los compañeros, como individual, lo que se vio reflejado en las planeaciones. Las actividades de lectura normalmente eran grupales, pero las actividades de escritura se decidieron que tenían que ser individuales debido a que algunos de los niños se rehusaban a participar en las actividades grupales de escritura. A pesar de que las actividades fueran individuales, los niños trataban a veces de ayudarse entre ellos, lo que también influyó en la confianza de ellos mismos a poder realizar sus actividades.

Durante las primeras sesiones se hicieron indagaciones en los gustos de cada uno de los participantes. Se habló de series en común, música, artistas, comida favorita entre otros temas cotidianos del día a día. Así los chicos no nos verían como un rol dominante, pero sin perder la autoridad.

Se priorizó tanto el trabajo en equipo como de forma individual debido a que los niños podrían obtener aprendizajes académicos y sociales a la vez sin dejar ninguno de los dos de lado. También se prioriza usar la creatividad para poder crear actividades interesantes y significativas, pero a la vez educativas. Se usaron perspectivas y enfoques basados en la conciencia fonológica, la cual permite que los chicos tomen conciencia de los fonemas para corresponder correctamente a un grafema. También se usó la psicogénesis de la escritura que demuestra que no solo los chicos son sujetos pasivos del aprendizaje, sino que son sujetos de conocimiento.

Desarrollo de las actividades

Escritura

“Recreando con plastilina”

Habilidades desarrolladas: Reconocimiento de grafemas, atención, resolución de conflictos, conciencia fonológica y trabajo individual.

En esta actividad usamos plastilina para escribir nuestros nombres usando sílabas proporcionadas por las docentes. El objetivo era ver que tantas letras podían reconocer con respecto a su nombre. Esta actividad fue muy buena pues les gustó bastante el hecho de que usáramos ese material lúdico.

Modificaciones: Al principio era solo escribir sus nombres, pero tuvimos que pasarlo a objetos normales del día a día.

Estrategias implementadas: El uso del material fue una estrategia pues se encontró que a estos chicos les gustaba mucho trabajar con esta en actividades de escritura.

“Completa la frase”

Habilidades desarrolladas: Reconocimiento de grafemas, resolución de problemas, conciencia fonológica, trabajo en equipo.

En el pizarrón se escribían oraciones cortas y hacíamos que los niños se acercaran a leer la oración. En estas oraciones faltaban palabras y los chicos tenían que ver cuál palabra faltaba para completar la oración y que tuviera sentido

Modificaciones: No tuvo que haber modificaciones para esta actividad

Estrategias implementadas: El uso del pizarrón fue una estrategia pues notamos que a los chicos les gustó mucho usarlo.

” De compras”

Habilidades desarrolladas: Reconocimiento de grafemas, resolución de problemas, conciencia fonológica, trabajo individual y atención.

Para esta actividad se les tenía a los chicos una plantilla de dibujo con útiles escolares los cuales tenían que colorear y al final escribir sus nombres en la parte de abajo. A los chicos les gustó la actividad pues pudieron relacionar cosas que ven siempre con la escritura.

Modificaciones: No hubo modificaciones en esta actividad.

Estrategias implementadas: El uso del coloreo y después la escritura funciona bastante bien, pero a veces tienden a tardar mucho en el primero para evitar la parte de la escritura.

“Completa lo restante”

Habilidades desarrolladas: Escritura, resolución de problemas, trabajo individual y atención.

En esta actividad se les dio a los chicos una hoja con unos dibujos los cuales tenían que escribir que eran en la parte de abajo, algunas letras ya estaban puestas así que tenían que relacionar cuantas

letras les faltaba y poner el resto para que hiciera sentido. Esta actividad tenía como objetivo el que pudieran entrelazar lo que están viendo con las cosas que faltan.

Modificaciones: En esta actividad se tuvo que modificar ya que en un principio estaba diseñada para que recortaran las letras y las pusieran en orden, pero por falta de organización se tuvo que quedar en que fueran impresas en las hojas.

Estrategias implementadas: El uso de creaciones visuales ayuda mucho a los chicos a poder comprender lo que están escribiendo con lo que están viendo.

“Corrige el error”

Habilidades desarrolladas: reconocimiento de grafemas, atención

A los niños se les entregó una hoja con dibujos y abajo sus nombres, pero estos tenían un error ya sea ortográfico, de omisión o de adición. Estos tenían que identificar el error y corregirlo escribiendo la palabra correctamente. Con esta actividad queríamos ver la capacidad de los chicos de encontrar errores en las palabras con lo que ya han aprendido. No les pareció tan entretenida la actividad, pero los resultados que mostraron eran buenos.

Modificaciones: No tuvieron que haber modificaciones en esta actividad

Estrategias implementadas: El uso de material visual a la hora de pedirles que escribieran algo

“Figuras escritas”

Habilidades desarrolladas: Conciencia fonológica, trabajo individual, y atención.

En esta actividad se les daba una palabra a los niños y debían de escribirla con plastilina en el tablero, una vez que la tenían escrita podían crear una figura de la palabra que escribieron. Se tenía como objetivo reforzar las palabras C-V-C. A los niños les gustó bastante trabajar con este material y se les veía centrados en lo que hacían.

Modificaciones: se dieron más palabras de las que íbamos a usar pues terminaron un poco rápido

Estrategias implementadas: el uso de plastilina como método didáctico y educativo.

Conciencia fonológica

“Detectives del sonido inicial”

Objetivo: Reconocer el sonido inicial de palabras con composición C-V-C. Consciencia fonológica, trabajo en equipo y atención.

Con respecto a la actividad del comic se tienen que buscar palabras que comiencen con “mar” otro niño con “man”. Se verán las imágenes de en frente en el pizarrón y se tiene que buscar las palabras que se mencionan. Esta actividad tenía como finalidad el relacionar las imágenes con el sonido inicial con lo que se le pedía. A los chicos no les llamó mucho la atención, pero la actividad continuó al final.

Modificaciones: no hubo que hacer modificaciones

Estrategias implementadas: usar imágenes como referencias a las palabras que queríamos buscar y usar el pizarrón.

“Pistas ocultas”

Habilidades: conciencia fonológica, atención, trabajo en equipo

En esta actividad se escondió dibujos de diferentes palabras al rededor del salón. Teníamos que decirles que buscaran las imágenes con el inicio de la sílaba que decíamos. Con esta actividad se buscaba el que los chicos pudieran reconocer una imagen con una palabra que le dijéramos e identificaran la primera letra de la palabra. Esta los niños les gustó mucho la actividad pues era bastante movida y entretenida

Modificaciones: no se tuvo que hacer modificaciones

Estrategias implementadas: usar el pizarrón y el salón completo con libertad.

“Basta electrónico”

Objetivo: Hacer que pudieran pensar rápido en alguna palabra que comenzara con la letra que pedíamos

Habilidades: conciencia fonológica, trabajo individual, atención

En esta actividad se usó un tablero eléctrico que tenía letras las cuales debían de escoger una y decir una palabra con la cual empezaba con la letra que escogieron. Una vez que se usaba esa letra de bajaba del teclado y tenía a que pensar en otra. Esta actividad no fue la esperada pues los chicos se tardaban mucho en pensar en alguna palabra con la cual la letra inicial tuviera coherencia, se les veía muy cohibidos con la idea de jugar este juego. Como objetivo se tenía el que pudieran identificar la primera letra de una palabra y decirla.

Modificaciones: se tuvo que limitar el número de rondas ya que estos no querían participar mucho de la actividad.

Estrategias implementadas: Dar ideas o sonidos parecidos en palabras que ya se sabían

“Lotería”

Habilidades: consciencia fonológica, atención, trabajo individual.

En esta actividad se trabajaba con poder reconocer las imágenes y empalmarlas con las palabras que estaban en sus cartas para poder conseguir la tabla completa y poder ganar. A los chicos les gustó esta actividad y pedían hacer más rondas debido a que era emocionante. El propósito era el poner puras palabras C-V-C.

Modificaciones: se tuvo que dar alguna recompensa al ganador pues había chicos que no querían jugar y no lo veían como un reto.

Estrategias implementadas: el uso de imágenes para que tengan referencia de lo que están buscando.

“Teléfono descompuesto”

Habilidades: consciencia fonológica, atención, trabajo en equipo

En esta actividad se les pedía a los chicos el hacer una fila, al de adelante le decíamos una palabra al de atrás y así sucesivamente. El último quien recibía la palabra debía de escribirla en el pizarrón. Se trabajó con poder escuchar una palabra y escribirla de manera correcta. A los chicos les gustó debido a que a veces les llegaban palabras que no tenían nada que ver con lo que se les había dicho en un inicio.

Modificaciones: se modificó el tiempo de las rondas pues no habían ido muchos niños.

Estrategias implementadas: decir claramente las palabras

“Escucha bien”

Habilidades: consciencia fonológica, atención, trabajo en equipo

En esta actividad a los niños se le pasó al pizarrón todos juntos y a cada uno se le fue dando una serie de palabras. Cada uno debía de escribir la palabra y una vez que la tenían los docentes revisaban y pasaban a la siguiente. Estos podían ayudarse unos a otros para completarlas en menos tiempo.

Modificaciones: no hubo ninguna modificación

Estrategias implementadas: el uso del pizarrón para escribir

“Saltando con palabras”

Habilidades: consciencia fonológica, resolución de conflictos, trabajo en equipo

En esta actividad se tomaron palabras descomponiéndolas por sílabas.

Las imprimimos y pusimos en el suelo para ponerles aros al rededor. Los chicos se dividieron en 2 grupos y debían de ir saltando de sílaba por sílaba hasta completar la palabra que se les daba. El objetivo de esta actividad es que pudieran completar la palabra viendo sus componentes escritos. Se les veía a los niños muy entretenidos con el tema de salir a hacer esta actividad e ir saltando de un lado al otro.

Modificaciones: no se tuvo que modificar la actividad

Estrategias implementadas: el uso de movimiento físico para resolver escribir las palabras.

“Letra caliente”

Habilidades: consciencia fonológica, trabajo individual, atención.

Es una versión de papa caliente, pero a quien le caiga la papa caliente debe de decir una palabra con la sílaba inicial que diga la docente.

Modificaciones: no hubo modificaciones en el plan

Estrategias implementadas: en vez de hacerlo de rondas sin vidas creamos un minijuego con vidas para hacerlo más competitivo.

Lectura de comprensión

Con estas lecturas se busca hacer que los chicos puedan desarrollar la habilidad de sacar las ideas principales y recordar hechos de estas historias, hacer predicciones, reconocer un patrón y las causas y efectos de las historias. Durante estas lecturas se tuvieron en cuenta estos objetivos como pieza primordial.

Confundiendo historias

En esta lectura se trató de trabajar el hecho de que prestaran atención a los detalles de la historia ya que podían llegar a ser confusos.

¿Te da miedo la oscuridad?

En este cuento se trató de ver si podían notar una secuencia en la historia conforme pasaban las páginas.

Lectura mediada

En todas nuestras lecturas mediadas pudimos encontrar habilidades sociales como la escucha activa y el respeto, habilidades emocionales como la empatía y habilidades cognitivas como la atención

Como descripción general de nuestras lecturas mediadas podemos mencionar que son lecturas para crear un acercamiento a la lectura y al mismo tiempo tener reflexiones acerca de la historia.

Así mismo podemos decir que en todas nuestras lecturas mediadas los niños tuvieron una atención activa, les interesó la historia y al final cada uno pudo reflexionar y compartir con el grupo lo que aprendieron de cada historia y cómo se sintieron con ella.

Nombre	Autor	Tema general	Objetivo
El rebaño	Margarita del Mazo	Un cuento que sigue a las ovejas que ayudan a la gente a conciliar el sueño. Una noche, una de las ovejas decide rebelarse y no saltar la cerca. Este acto provoca una serie de eventos cómicos y reflexivos que cuestionan la rutina y la obediencia ciega demostrando la libertad de elección y la importancia de ser diferente.	Enseñarles que todos tenemos la libertad de decidir, en este caso enfocado a aprender o no aprender, así como la importancia de ser diferente.
El elefante encadenado	Jorge Bucay	Una reflexión sobre las barreras que nosotros mismos nos pusimos. Vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Se muestra a un elefante que desde chico fue encadenado a una pequeña estaca y cuando crece y se hace fuerte aun así no intenta liberarse.	Mostrarles las barreras que ellos mismos se ponían al momento de aprender a leer y escribir. Entre estas encontraron que una de ellas era debido a los comentarios de personas con las que se relacionaban respecto a que no podía aprender y que no sabían, por lo que no querían ni intentarlo.
Gato rojo, gato azul	Jenni Desmond	La historia presenta a dos gatos, uno rojo y uno azul, que son muy diferentes en personalidad. Aunque inicialmente compiten y no se llevan bien, pronto descubren que trabajando juntos pueden lograr cosas increíbles demostrando la amistad, colaboración y aceptación de diferencias.	Enseñarles a los niños acerca de la amistad, la colaboración y la aceptación de las diferencias de los demás. Hacerlos entender que todos tenemos nuestros procesos de aprendizaje, pero que nos podemos apoyar en los demás con las cosas que no somos buenos y los otros sí y viceversa.
Aquí cerca vive una niña	Ida Mlakar y Peter Skelr	Este libro describe las percepciones que dos niñas tienen de una chica de su misma edad, pero que creen diferente a ellas dadas sus condiciones socioeconómicas. Esa niña es	Poder enseñarles a los niños acerca de la importancia de las relaciones humanas y la empatía. Así como hacerles entender que

		silenciosa, no tiene un nombre y tampoco amigos. A veces es como si fuera invisible. Un día, desaparece abruptamente y deja en su casillero algunos dibujos. Cuando las niñas los encuentran, descubren que dentro de ella había un mundo significativo, lleno de colores, y comprenden que pudieron ser amigas, pues no eran tan diferentes.	todos tenemos una manera de vivir diferente, pero todos seguimos siendo humanos.
--	--	--	---

Lectura

Dominó de palabras

Dentro de nuestras actividades de lectura, podemos encontrar una que se llama “Dominó de palabras” la cual tuvo como objetivo que los niños puedan fortalecer sus habilidades de lectura al momento de tener que leer la palabra para poder relacionarla con la misma palabra o el objeto. En esta actividad encontramos habilidades sociales como la cooperación y el respeto a las reglas, habilidades emocionales como la tolerancia a la frustración y habilidades cognitivas como el razonamiento, conocimiento previo y el reconocimiento de grafemas.

Como descripción de esta actividad podemos decir que es una actividad como un dominó normal, en el que tienes que juntar las fichas con los mismos números que aparecen durante el juego, pero en este caso sería con palabras y dibujos referentes a esas palabras. Por lo que los niños tendrían que leer las palabras que vienen escritas en las fichas para poder relacionarlo con las figuras.

En esta actividad los niños respondieron de una manera primero reacia y luego más cooperativos, ya que poco a poco iban agarrando confianza en sí mismos. Y aunque no se tuvo que hacer ninguna modificación al plan inicial si se debió tener una adaptación de tiempos con base en que algunos de los niños todavía tenían una complicación al momento de leer, por lo que con ellos teníamos que ir un poco más de la mano y con paciencia para poder avanzar. Por lo que como estrategia teníamos que dividirnos la mitad del grupo entre ambas para poder ayudarlos de la mejor manera a leer y participar.

Completa la historieta

Por otro lado, tenemos la actividad de “completa la historieta”, la cual tuvo como objetivo fortalecer su habilidad de lectura al momento de leer las frases que corresponden a la historieta y puedan organizarlo de manera que la historieta tenga sentido. En esta actividad encontramos habilidades sociales como el trabajo en equipo, habilidades emocionales como la tolerancia a la frustración y habilidades cognitivas como fluidez, estructuración del lenguaje y cohesión.

Describiendo esta actividad podemos decir que es una actividad de cooperación en la que a partir de las frases leídas tienen que formar la historieta de manera correcta para que tenga sentido con el dibujo.

En esta actividad los niños respondieron de manera tímida al inicio, diciendo que no sabían leer, pero con un poco de ayuda algunos se dieron cuenta de que leían bastante fluido por lo que su trabajo en equipo al final fue de gran ayuda para poder terminar la actividad. En este caso tuvimos que implementar la paciencia y el respeto con los niños que sí sabían para que al momento de que los que casi no podían leer pudieran tener su tiempo y oportunidad.

“Memorama”

También hicimos la actividad del memorama, en donde su objetivo fue reforzar su lectura y poder relacionar la palabra con estructura consonante-vocal-consonante con su objeto. En esta actividad encontramos habilidades sociales como la cooperación, habilidades emocionales como la tolerancia a la frustración y habilidades cognitivas como la memoria funcional, atención, razonamiento y conocimiento previo.

Describiendo la actividad podemos decir que es una actividad de atención y memoria en la que relacionan la palabra con su objeto recordando en donde está.

Durante esta actividad los niños respondieron de manera emocionada y cada que encontraban una palabra y una figura se alegraban, lo que les daba más confianza. En este caso tuvimos que recordarles varias veces que estuvieran gritando a pesar de que fuera de emoción. A pesar de que

en esta actividad no se hizo ninguna modificación si tuvimos en cuenta esa reacción para actividades futuras.

“Forma la palabra”

La actividad de formar la palabra tuvo como objetivo poder reforzar la lectura de manera didáctica. En ella encontramos habilidades sociales como la cooperación, habilidades emocionales como la tolerancia a la frustración, y habilidades cognitivas como la atención, la estructuración del lenguaje y la relación entre fonema y grafema.

Describiendo la actividad podemos decir que fue una actividad en la que tuvieron que leer las sílabas dentro de aros y saltar encima del letrero para formar la palabra que les decimos. Por lo que aparte de ser una actividad de lectura de sílabas también fue una actividad de escucha.

Durante la actividad los niños se comportaron de manera alegre y cooperativa, ya que al momento de saltar sobre las sílabas se emocionaban y algunos niños ayudaban a los demás. Todos fueron muy participativos y atentos a las instrucciones.

Libros

Durante nuestras actividades de lectura los niños tuvieron la oportunidad de leer el libro de “cuidado con los cuentos de lobos”, Willy el tímido” y “el monstruo que comía libros”

El objetivo de estas lecturas fue reforzar la fluidez lectora de los niños y niñas. Esta actividad sirvió también para desarrollar habilidades sociales como la escucha activa y el respeto, habilidades emocionales como la empatía y habilidades cognitivas como la atención y la decodificación.

Esta actividad se llevó a cabo de manera en que cada niño tomaba turno para leer una página del libro, hasta acabarlo, mientras los demás escuchamos a la persona que está leyendo con apoyo de nosotras.

Aunque esta fue una actividad que los niños disfrutaban y estaban dispuestos a participar. Tuvimos algunos problemas ya que cada niño tenía ritmos de lectura diferente y cuando el ritmo era muy

lento, el resto del grupo llegaba a desesperarse con el compañero que leía. Cuando esto ocurría se tenía que tomar medidas con los niños para hacerles entender que cada uno tiene diferente progreso y que se debería de respetar el ritmo de los demás, así como les gustaría que los respetaran a ellos.

1.6. Valoración de productos, resultados e impactos

Categoría teórica	Problemáticas expresadas en prácticas	Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Acciones realizadas por grupo	Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)
Conciencia fonológica	Dificultad para identificar y diferenciar sonidos del lenguaje, así como para segmentar palabras en sílabas	Se presentaron errores al reconocer sonidos iniciales, confusión en sílabas y dificultades en la relación entre sonido y letra	Actividades de identificación de sonidos iniciales, segmentación silábica, juegos fonológicos, uso de imágenes y dinámicas lúdicas	Mejora en la discriminación auditiva, reconocimiento de sonidos, segmentación de palabras y mayor precisión en la relación fonema-grafema
Desarrollo infantil	Dificultad en atención, regulación emocional, falta de confianza en sí mismos y baja tolerancia a la frustración dentro del aula al momento de realizar actividades, ya sea individuales o grupales	Frustración al momento de realizar actividades de lectura y escritura. Así como acciones de dependencia hacia el tutor o evasión al momento de trabajar en grupos.	Reforzamiento de acciones y respuestas correctas, dándoles a entender que estamos ahí para aprender junto con los demás compañeros.	Mejora en confianza en sí mismos y una disposición al aprendizaje que permitió un progreso significativo en ellos.
Herramientas del aprendizaje (lenguaje, materiales, símbolos)	Escasos recursos didácticos, así como escasos recursos visuales o kinestésicos.	Dificultad al momento de leer y escribir. Ya que no cuentan con las herramientas necesarias para poder formar las	Se utilizó material didáctico para poder hacer de la lectura y escritura algo más amable al momento de aprender.	Uso de cuentos y juegos para poder tener una mejor apropiación del lenguaje. De manera que pudieran

		palabras de manera correcta.		comprender lo que leían o escribían.
Lectura Psicolingüística	Lectura centrada en la decodificación, con poca comprensión del significado del texto	Se presentaba una lectura lenta, silábica y con dificultades para entender lo que leían, limitándose a repetir palabras sin construir significado o tener la necesidad de inventar lo que leían.	Lectura de cuentos ilustrados, lectura guiada, preguntas de comprensión y actividades que favorecieron la interpretación del texto	Avances en la comprensión lectora, mayor participación durante la lectura y mejor capacidad para relacionar el contenido con sus propias ideas. Interés por la lectura
Adquisición de la lectura y escritura	Dificultad para comprender y leer palabras, así como frecuentes errores en escritura como omisiones o intercambio de letras.	Bajo nivel de alfabetización, así como una baja motivación para leer o escribir cualquier palabra.	Motivación con cuentos que a ellos les llamen la atención, juegos en los cuales puedan aprender a leer pero que al mismo tiempo, no sean tan estructurados. Del mismo modo, escritura de palabras a través de dinámicas de interacción con los demás.	Lectura más fluida, y cierta emoción al momento de escribir palabras ya sea en pizarrón o en hoja. Del mismo modo, emoción para leer a pesar de la dificultad de ellos.
Medicación y ZDP	Dependencia del adulto o dificultad para avanzar por sí solos en las actividades y trabajos	Requerimiento de acompañamiento constante para comprender instrucciones y más que nada para completar con las actividades	Acompañamiento cercano, explicación paso a paso, modelado de actividades y apoyo gradual	Mayor autonomía, mejor comprensión de las instrucciones y actividades y disposición para intentar resolver tareas con menor ayuda o promover la ayuda entre compañeros
Literacidad	Dificultad para reconocer letras,	Algunos niños reconocían	Juegos de conciencia	Lectura más fluida con

	sílabas y palabras de forma autónoma. Muchas veces los niños logran leer palabras sin realmente entender el significado. Producción escrita limitada. Falta de motivación hacia la lectura y escritura y esto genera rechazo hacia actividades que tengan que ver con literacidad.	vocales y ciertas consonantes, pero no lograban leer palabras completas. La lectura era silábica y lenta. En escritura se observaron inversiones de letras (b/d, p/q), dependencia del copiado y escasa producción autónoma.	fonológica (rimas, segmentación de palabras); lectura de cuentos ilustrados con preguntas de comprensión; escritura de textos con propósito real; uso de material visual y palabras ancla para ampliar vocabulario.	mayor comprensión del texto, escritura con mayor estructura y autonomía; aumento en la motivación e interés por participar en actividades de literacidad; los niños comenzaron a reconocerse como lectores y escritores.
Educación inclusiva	Prácticas que no consideran la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje; escasa adaptación de actividades para niños con dificultades específicas; tendencia a tratar el aprendizaje como proceso uniforme.	Se observaron diferencias marcadas en los niveles de aprendizaje, atención y confianza entre los niños. Algunos mostraban rezagos importantes en lectura y escritura, mientras que otros avanzaban con mayor rapidez; varios requerían acompañamiento constante e individualizado.	Diferenciación de actividades según el ritmo y nivel de cada niño, acompañamiento cercano y andamiaje ajustado a las necesidades individuales, promoción de la ayuda entre pares y estrategias de participación accesibles para todos.	Mayor inclusión de todos los niños en las dinámicas del grupo, avances diferenciados pero significativos en cada caso, reducción de la dependencia del adulto y mayor participación autónoma; los niños con mayores dificultades lograron avances en confianza y disposición al aprendizaje.

A lo largo de la intervención en el PAP, se pudieron observar avances importantes en áreas como la conciencia fonológica, la lectura y escritura y sobre todo la seguridad de los niños al querer e intentar participar. Sin embargo, es importante mantener estos avances. El aprendizaje que se logró durante las sesiones necesita continuidad, ya que muchos de los niños aún se encuentran en el proceso de trabajar en fortalecer estas habilidades.

Para que esto suceda, sería importante que en el centro continúe implementando este tipo de actividades, así como dar seguimiento a los niños para evitar retrocesos. También el uso constante de estrategias como el juego, el acompañamiento y la medicación puede seguir favoreciendo su desarrollo, tal como lo plantea el enfoque sociocultural.

Otro aspecto importante que se pudo identificar es la influencia del contexto familiar en el proceso de aprendizaje. Aunque durante la intervención se lograron avances, sigue siendo evidente que el acompañamiento en casa es limitado en algunos casos. Esto impacta directamente en la práctica de habilidades como la lectura y la escritura, ya que los niños no siempre cuentan con espacios o apoyo para reforzar lo aprendido.

Sería importante seguir trabajando más con las familias, brindándoles herramientas sencillas que puedan aplicar en casa, como actividades de lectura, juegos con palabras, brindarles una guía que les brinde información de cómo ayudar a su hijo o hija desde casa. Esto podría ayudar a que el aprendizaje no se limite únicamente a las sesiones, sino que también se fortalezca en sus otros entornos.

Durante la intervención también se evidenció que no todos los niños avanzan al mismo ritmo, ya que existen diferencias en sus niveles de aprendizaje, atención y seguridad. Algunos niños lograron avances más rápidos, mientras que otros necesitaron más acompañamiento y tiempo para comprender y hacer las actividades.

Sería importante seguir implementando estrategias adaptadas a las necesidades de cada niño. Asimismo, considero que algunos casos podrían mejorar brindándoles un seguimiento más individualizado o incluso un apoyo adicional fuera del espacio del centro, ya que el aprendizaje no

puede verse como un proceso igual para todos, sino como algo que debe ajustarse a cada uno ayudando así a su desarrollo.

La realización del proyecto PAP ha alcanzado un impacto importante en los procesos educativos de los niños con respecto al tema de la lectura, escritura y regulación emocional. Para poder asegurar estos logros y poder mantenerlos se deben de realizar prácticas pedagógicas dentro del ámbito educativo. Crear un seguimiento en estos chicos creando así una red de estrategias que permitan monitorear el progreso de los chicos por medio de evaluaciones y prácticas pedagógicas. Generar registros de avances y mantener una comunicación abierta con los docentes encargados de los estudiantes.

En el área familiar se puede visualizar el gran apoyo que hace el acompañamiento a la hora de querer profundizar prácticas educativas. Se puede ver como una problematización el hecho de ver que los familiares invierten estas prácticas tomando en cuenta el nivel socioeconómico y el tiempo. La creación de talleres de lectura flexibles, accesibles y creados en un contexto adecuado para estos chicos hace que se puedan fortalecer el aprendizaje y se cree una red de comunidad junto con la escuela.

Con respecto a este PAP deja en evidencia de que cada niño es diferente en el ámbito del aprendizaje y que algunos necesitan una atención especializada por parte de ellos docentes o necesitan que las cosas se les explique de una forma menos formal. Se puede ver una trayectoria de atención canalizando prácticas pedagógicas evitando así una vista que no es individual pues como se mencionó cada niño va a un ritmo distinto. Con esta perspectiva permite reconocer los procesos individuales de trayectoria de metas creando así una atención más equitativa y pertinente.

Una de las preguntas que me dejó esta intervención es cómo asegurar que lo que los niños aprendieron no se pierda cuando el proyecto termina. Los avances en lectura, escritura e inclusión fueron evidentes, pero sostenerse en el tiempo requiere algo más que buenas sesiones también seguimiento en casa por parte de los papás

En cuanto a las familias, si bien su presencia fue un factor que influyó directamente en el progreso de cada niño, también fue claro que no todas cuentan con las mismas condiciones para acompañar el aprendizaje en casa. Por eso, más que pedirles involucramiento sin más, valdría la pena ofrecerles herramientas concretas y accesibles, como talleres breves o materiales sencillos, que les permitan fortalecer las prácticas desde su propio contexto.

Finalmente, algo que esta experiencia dejó muy claro es que no todos los niños avanzan de la misma manera ni con el mismo tipo de apoyo. Algunos requirieron más tiempo, más cercanía o un acompañamiento distinto al del resto del grupo, y eso no es una falla, sino una realidad que cualquier práctica educativa debe saber atender. Reconocer esas diferencias y proponer rutas de atención individualizada, o incluso canalizar a quienes lo necesiten a instancias especializadas, es parte de lo que significa trabajar con una perspectiva verdaderamente inclusiva.

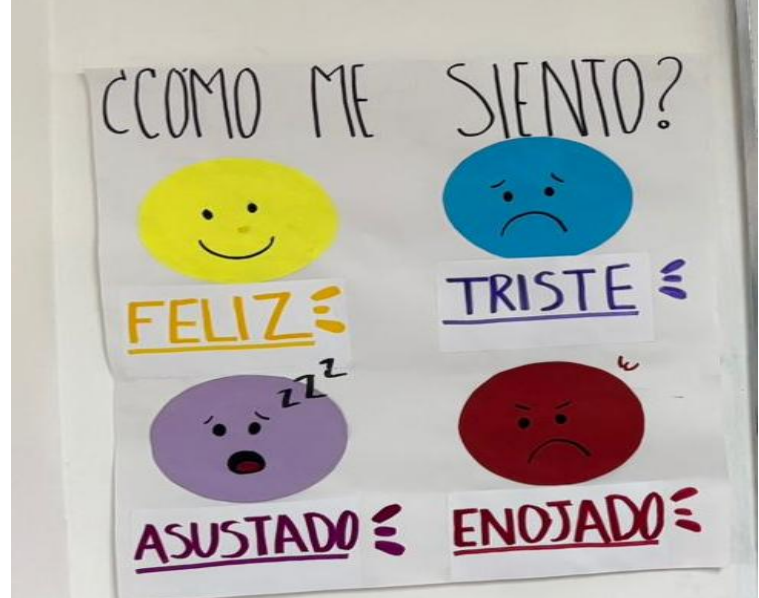
1.7. Bibliografía y otros recursos

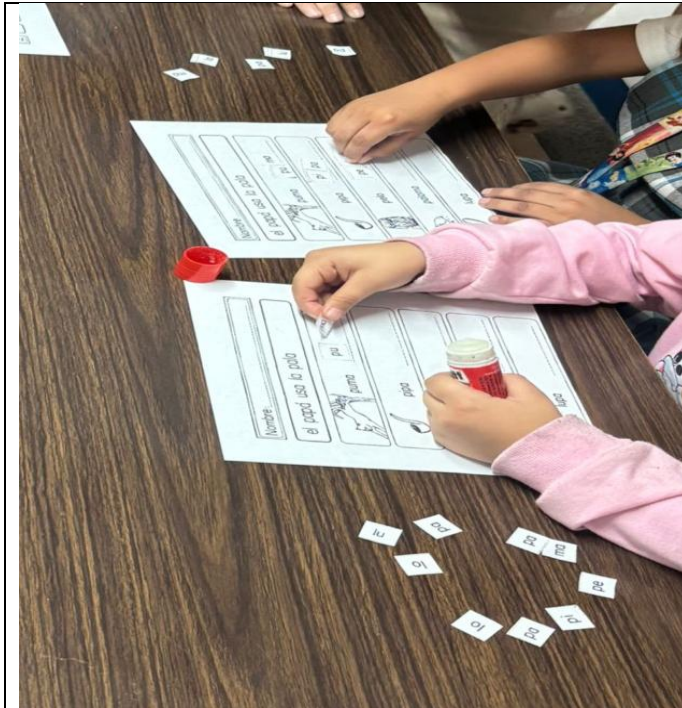
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Fernández, C., González, L., Juez, C., Vera, J., & Suárez, T. (2023). *Nacimiento y desarrollo de un ecosistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible: Despertando vocaciones*. Universidad de Oviedo.
- Avendaño Castro, W. R., Gamboa Suárez, A. A., & Prada-Núñez, R. (2021). Hacia una comprensión de las relaciones de interdependencia en el ecosistema de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 152–170.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). The Vygotskian and post-Vygotskian approach: Focusing on “the future child”. En *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 58–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641560-5>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferroni, M., & D'Ambrosio, A. (2022). Niveles de alfabetización en niños de diferente nivel económico-social: Análisis del impacto de una intervención en niños que crecen en entornos vulnerados. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/206747/CONICET_Digital_Nro.4b7c1654-fa47-4aa1-b2f6-1b8b47ee7dc5_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- García, M., et al. (2017). Los medios para ayudar en la ejecución. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 361–384. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n78/0120-3916-rcde-78-361.pdf>
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2024, 22 de enero). *Desigualdades educativas en México*. <https://imco.org.mx/desigualdades-educativa-en-mexico/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López-Bonilla, G., & Pérez Frago, C. (2014). *Lenguaje y educación*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Parra F., K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Spours, K. (2024). From learning ecologies to a social ecosystem model for learning and skills. *Systems*, 12(9), 324. <https://doi.org/10.3390/systems12090324>
- Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., & Baeza Reyes, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101–119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

2. Productos

Equipo 1:

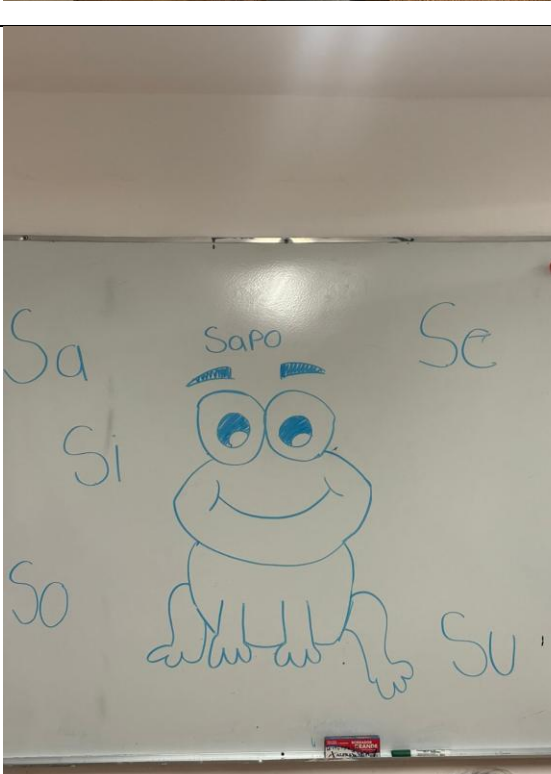
	Actividad de bienvenida, en donde al inicio de cada sesión los niños ponían un lápiz con su nombre identificando la emoción inicial de cada sesión
	Actividad de lectura de palabras y escritura por sílabas mediante el juego



Actividad de escritura
“cuadernillo monterrey”
pegar las silabas



Actividad de escritura Pa,
Pe, Pi, Po, Pu

	Actividad de clasificación silábica Ma, Me, Mi, Mo, Mu
	Actividad división silábica Sa, Se, Si, So, Su



Actividad de lectura
mediada en donde se dibujó
un monstruo para identificar
diferentes emociones



Actividad de lectura medida
dibujo de su papá



Actividad de despedida de
lo que aprendieron durante
el semestre y actividad de
cómo me siento



Todas las actividades

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

Ana Sofía Gaxiola Cruz

Entre al proyecto con la idea que trabajaríamos con los niños con el objetivo de simplemente reforzar y trabajar con su escritura, lectura y en actividades académicas, pero mientras fueron avanzando las sesiones y los niños fueron entrando en confianza de abrirse a nosotras me fui dando cuenta de que detrás de cada niño existen varios factores que están impactando en que los niños logren un buen aprendizaje. Cuando digo que varios factores impactan en su aprendizaje, me refiero a que el contexto emocional, familiar y social de cada niño influye mucho en cómo aprenden y en la manera en la que se relacionan con los demás.

Algo que me marcó fue el trabajar con niños que tienen distintas dificultades y necesidades que otros y que en algunos casos estas dificultades pueden afectar al resto del grupo, por ejemplo, muchas veces una conducta difícil puede venir de algo más profundo que nosotros no alcanzamos a ver completamente. Hubo momentos donde sentí frustración, cansancio e incluso un poco de impotencia porque a veces parecía que ninguna de nuestras intervenciones o la forma de poner límites funcionaban. Sin embargo, en momentos de reflexión entendí que no puedo quedarme solamente con la conducta visible que ocurre en el momento, sino comprender que en algunos casos se podría estar tratando de algo más.

Debido a esto, entendí la importancia de intervenir de una manera adecuada para cuidar tanto al niño que está siendo afectado como al que está presentando la conducta problemática y lograr una intervención en dónde pueda apoyar al niño que necesita la regulación emocional sin descuidar al resto del grupo.

Por otro lado, la mayor parte del tiempo hubo momentos muy bonitos dentro del proyecto que me hicieron sentir feliz y orgullosa. Ver los avances de niños como Darren e Ivanna realmente me

hizo sentir satisfecha y nuevamente orgullosa, porque al inicio eran los dos niños que más dificultades presentaban, tanto en lectura y escritura como en comprender las actividades y en entender cómo realizarlas y necesitar ayuda en completarlas y ahora muestran unos avances increíbles y muy notorios. Esto me hizo darme cuenta de que, aunque a veces el progreso puede parecer lento, pero con paciencia y constancia se pueden lograr avances muy importantes en los niños.

También disfruté mucho observar cómo entre ellos mismos se apoyaban y poco a poco fueron formando un ambiente de compañerismo y amistad, esto me dio a entender que el aprendizaje no siempre viene únicamente del adulto, sino también entre ellos.

Muchas de las decisiones que fui tomando junto con mi compañera estaban influenciadas por mis creencias personales como por lo he aprendido en la carrera. Mis valores personales siempre han estado presentes en mi formación y en mi forma de intervenir, para mí es muy importante crear un ambiente en donde el niño sea tratado con paciencia, empatía y respeto, incluso cuando su conducta es complicada. Pero también comprendí que, aunque exista empatía y comprensión, es necesario establecer límites claros manteniendo un ambiente seguro y respetuoso para todos.

Finalmente, considero importante reflexionar sobre lo que implica ejercer como psicóloga y el impacto social que puede tener. Siento que en la sociedad se ha dado una imagen errónea de que el trabajo de un psicólogo solamente ocurre en terapia, pero es necesario compartir este tipo de experiencias y dar a conocer que el oficio de un psicólogo no se da únicamente en un consultorio, sino que también se da dentro de espacios educativos y comunitarios, creando espacios más seguros, inclusivos y respetuosos para los niños. Este PAP me ayudó a desarrollar más conciencia sobre las realidades que viven muchos niños y cómo su contexto familiar, emocional y social puede llegar a afectar tanto su aprendizaje como su estabilidad emocional, aun cuando ellos no tienen la culpa de ello y que en muchos casos, existe esta negligencia o falta de atención dentro de algunos espacios educativos o incluso profesionales, lo que provoca que muchas de estas situaciones no se atiendan de la manera adecuada.

Andrea Gutiérrez Trillo

Desde antes de comenzar el PAP ya tenía claro que quería trabajar con infancias, era algo que sentía como una vocación más que como una asignación. Sin embargo, una cosa es querer hacerlo y otra muy distinta es vivirlo. Al entrar al proyecto me encontré con una realidad que, aunque conocía de manera general, verla de cerca tiene un peso completamente distinto. Los niños con los que trabajamos cargaban con rezagos que no eran culpa suya, sino el resultado de un sistema educativo que muchas veces no está pensado para atenderlos a todos por igual, y eso me generó una frustración genuina. Ver cómo las condiciones del país y las desigualdades sociales se traducen en niños que llegan a cierta edad sin poder leer o escribir con seguridad es algo que no se puede ignorar ni dejar pasar.

Pero al mismo tiempo, esa misma realidad que en momentos me pesaba también fue la fuente de los momentos más bonitos de toda la experiencia. Ver a cada uno de los niños avanzar, a su propio ritmo y desde su propio punto de partida, me llenó de una alegría que es difícil de describir. Todos, sin excepción, me marcaron. Cada uno con su historia, su forma de relacionarse y su manera de ir ganando confianza sesión a sesión. Sentí que estaban teniendo una nueva oportunidad, y que nosotras éramos parte de eso. Esa sensación de estar en el lugar correcto, haciendo algo que importa, es algo que me voy a quedar para siempre.

Mónica Mendoza González

Siendo honesta entré a este PAP con una perspectiva en la que sabía un poco a que me iba a enfrentar, tuve un hermano al que siempre etiquetaban por no aprender al ritmo de los demás y aparte por ser un poco conflictivo de niño. Por lo que tener la oportunidad de brindar mi apoyo y servicios a los niños en este PAP para mí fue algo especial. Vivir etiquetado como una persona conflictiva y que no sabe a veces es lo más duro cuando eres niño, ya que muchas veces ellos no saben expresar muchas vivencias que al fin y al cabo les pueden llegar a afectar en el tema académico y social. Lo cual muchas veces no es visto por sus docentes o inclusive por su familia misma, por lo que poder brindarles una confianza a ellos de que sí pueden y sí saben es lo más bonito.

Con el PAP pude entender con una mejor madurez las maneras en la que pequeños actos o pequeñas reflexiones con ellos pueden generar un cambio en su conducta o en su manera de ver las cosas, sé que, a pesar de tener una experiencia cercana, las problemáticas no son las mismas. Pero ver como el proyecto genera una nueva perspectiva de ellos mismos con respecto a sus capacidades es algo que me marcó de manera significativa. Ver sus avances no solo en la escritura y lectura, sino también de manera emocional para mí fue un orgullo, a pesar de que como en todo fue un proceso cansado y en ocasiones frustrante de mucha paciencia y comprensión.

Por otro lado, mis creencias al momento de intervenir con los niños influyeron en la mayoría de las decisiones que tomé con ellos. No solo se trataba de enseñar y ya. Sino que también se trataba de darles un espacio donde ellos se pudieran sentirse capaces, dejar fuera las etiquetas externas. Brindarles una confianza y un espacio de seguridad en donde equivocarse no estaba mal, al cabo todos venían para aprender, tanto ellos de nosotros como nosotros de ellos. Y a veces la mejor manera de aprender es equivocándose y que mejor manera de aprender que de la mano de compañeros con los que puedan apoyarse y sentirse seguros.

Por último, mi experiencia como psicóloga en formación dentro del PAP me hizo entender que no solo se trata de consultorios, sino que también se trata de dar una seguridad y confianza en entornos comunitarios y sociales. Trabajar con los niños me hizo ver otra manera en la cual también podemos apoyar a personas que no se sienten suficientes dentro de su entorno y poder entender otro tipo de circunstancias en las que el desarrollo de un niño no se ve desarrollado por completo.

María Fernanda Calzada Cortez

Gracias a este proyecto pude darme cuenta del problema que estos niños en su confianza a la hora de involucrarse en temas escolares. No es fácil el hecho de aprender en un sistema que espera que estés en un nivel, pero tienes dificultades ya sean económicas, sociales o culturales que te impiden ir al ritmo de los demás. Este PAP tiene implicaciones éticas muy buenas pues de aporte social tiene todo ya que no solo les enseñamos a leer y a escribir, se les refuerza la confianza y la autoestima académica llegando a remover etiquetas sociales con los cuales estos chicos llegan a cargar.

3.2 Aprendizajes logrados

Ana Sofía Gaxiola Cruz

A lo largo del PAP fui desarrollando muchas habilidades tanto personales como profesionales. Una de las cosas que más agradezco de trabajar fue el aprender a adaptarme a situaciones que fuera de mi contexto no las hay e ir desarrollando la capacidad de responder ante ellas.

También desarrollé mi habilidad para observar y analizar las situaciones que van más allá de lo que podemos observar a simple vista. Por ejemplo, con el caso de Jair, al inicio teníamos la idea de él que “solo se portaba mal”, pero conforme avanzaron las sesiones me puse a pensar que estas conductas de agresividad que presentaba pudieran ser a causa de ciertas necesidades emocionales o dificultades. Esto hace cuestionarme en que no debemos de quedarnos con nuestras primeras impresiones y que detrás de una conducta visible puede que haya otra que sea la causante de esta.

Otro aspecto fue el aprender a trabajar desde distintas necesidades. Dentro del grupo cada niño tenía ritmos, capacidades y formas de comportarse distintas las cuales hizo necesario el adaptarnos a la fluidez del desarrollo de ciertas actividades y de la manera de intervenir. Además, el trabajo colaborativo fue fundamental, tanto entre los niños como entre nosotras. Me di cuenta de que muchas veces los niños aprendían mejor cuando trabajaban entre compañeros o trabajábamos todos juntos, esto generaba que se sintieran acompañados y con más confianza.

También entendí que como futura psicóloga no solamente voy a trabajar desde la teoría o desde un consultorio, sino también desde espacios educativos, sociales y comunitarios donde el contexto tiene un impacto muy importante. Además, aprendí la importancia de actuar desde el respeto, la empatía y la inclusión, buscando siempre cuidar tanto el bienestar individual como el grupal. En lo personal, esta experiencia me hizo más consciente del impacto positivo que puede tener un buen acompañamiento en el desarrollo de los niños y reafirmó mi interés por trabajar en espacios educativos en donde se fomente la inclusión y respeto.

Andrea Gutiérrez Trillo

Lo que más me llevo de este PAP es la consciencia del impacto que podemos tener en la vida de otra persona. Antes de vivirlo era algo que entendía desde la teoría, pero después de estas sesiones

lo entiendo desde adentro. Un gesto, una palabra, una actividad bien pensada puede cambiar la manera en que un niño se ve a sí mismo y se relaciona con el aprendizaje, y eso es enorme.

También aprendí la importancia de la mediación como herramienta de intervención. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de acompañar, de estar presente de una manera que le diga al niño que es capaz, que no está solo y que equivocarse es parte del proceso. Aprendí a leer las situaciones más allá de lo evidente, a no quedarme con la conducta visible sino preguntarme qué hay detrás. Y aprendí, sobre todo, que el cambio es posible incluso cuando el contexto es difícil, siempre que haya alguien dispuesto a acompañar con paciencia, respeto y compromiso real.

Mónica Mendoza González

Algo que aprendí durante este PAP fue poder adaptarme tanto con el grupo como de manera individual. Ya que muchas veces se puede tener una actividad con los niños que al momento de aplicarla se tienen que hacer ajustes de último minuto para que no se fastidien o se sientan abrumados y que tengan la apertura de poder aprender.

Del mismo modo reafirme mi manera de creer que no todo es lo que parece, es decir, el hecho de que los niños no quieren hacer una actividad no solo se trata del hecho de que no quieran o les dé flojera, sino que tiene que ver con algo que ellos tienen más arraigado desde antes, inclusive con sus conductas rebeldes hay un detrás del porqué y aunque no se trata de que las sigan haciendo para mí se trató de poder entenderlas y adaptar las lecturas mediadas justo para que ellos puedan expresar esa parte de ellos sin que se sientan juzgados, generando así una reflexión con ellos mismo y un entendimiento por nuestra parte.

Es por eso por lo que una de las cosas más importantes que aprendí fue darles un momento de reflexión, por lo que las lecturas mediadas siempre se hicieron acorde a las necesidades de los niños. Lo cual a mi parecer fue lo más complicado pero necesario.

Por la parte psicológica entendí que no solo se trata de enseñar, sino que tener una influencia positiva es algo importante, ya que no importa cuánto le enseñes a una persona, si esa persona no tiene la suficiente confianza en sus capacidades no se logra nada. Por lo que poder tener la

capacidad de generar un ambiente de respeto y seguro para ellos creo que es la clave para que puedan progresar de manera segura.

María Fernanda Calzada Cortez

Con respecto a aprendizajes propios podría considerar el trabajar con una palpación que es vulnerable a la hora del aprendizaje pues para mí el escribir es bastante razonable ya que tuve un soporte educativo muy bueno con respeto a mis padres y la educación privada que me proporcionaron. Para mí el leer es muy fácil y estar con personas que les cuesta leer me shockeaba mucho ya que a esa edad yo ya leía bien. Conforme las semanas pasaban me iba dando cuenta de la historia de algunos de ellos, pero pude ver muchas marcas e inseguridades que tenían a la hora de querer leer y escribir, pero cuando avanzamos reforzamos que si podían hacer y que siempre estábamos aprendiendo. Hubo algunas situaciones éticas las cuales tuve que actuar un poco con más autoridad y siento que pude haber sido más comprensiva.

Pude aprender en este proyecto a enseñar a otras personas a leer y escribir. Bajarme a lo más básico de la escritura y lectura para ayudar a una persona que no podía hacer ninguna de estas dos. Puedo dejar en claro que siento que si hice un cambio en alguien y puedo esperar que estos niños sigan aplicando las cosas que les pude enseñar.

3.3 Congruencia con perfil de egreso

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	Intervenir en campos de problemas a nivel individual y comunitario para promover el desarrollo o cambios a nivel preventivo, correctivo y/o transformativo trabajando junto con equipos multidisciplinarios.

	☐ 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.