

La investigación acción para favorecer la lectoescritura en educación básica: La NEM

Action Research to Promote Reading and Writing in Basic Education: The
NEM

Mariela González-López
Centro Pluricultural de Estudios Superiores, México
ORCID ID: 0000-0002-3178-8000
asesoradeceplues@gmail.com

Mirna Judith Rodríguez Sandoval
Centro Pluricultural de Estudios Superiores, México
ORCID ID: 0009-0001-6399-2786
mirnajudith.9@gmail.com

RESUMEN

Este estudio presenta un proyecto de intervención educativa basado en la investigación-acción, diseñado para fortalecer las habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de primaria bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El diagnóstico inicial reveló problemáticas significativas, como el bajo reconocimiento del sistema de escritura, dificultades en la relación sonido-grafía y una limitada comprensión lectora, a menudo exacerbadas por prácticas pedagógicas mecánicas que no consideran los procesos cognitivos del niño. La intervención se estructuró en tres estrategias pedagógicas fundamentales: 'Exploradores del sistema de escritura', centra en reconocimiento lúdico de las letras; 'Leemos para comprender' enfocada en la construcción de significado mediante textos con apoyo visual; y 'Escribimos con sentido', que promueve la intención comunicativa real. Estas acciones se fundamentan en enfoques constructivistas y socioculturales de autores como Ferreiro, Teberosky y Vygotsky. Los resultados indican avances notables en el interés y la confianza de los estudiantes, demostrando que los errores son parte natural del aprendizaje y que la mediación docente es clave. Aunque se identificaron retos institucionales como liderazgo centralizado y la falta de materiales, el estudio concluye que las estrategias contextualizadas y lúdicas mejoran significativamente el aprendizaje significativo y la autonomía escolar.

Palabras Clave: Lectura, alfabetización, diagnóstico, enseñanza de la lectura, innovación pedagógica.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor correspondiente: Mariela González-López, e-mail: asesoradeceplues@gmail.com

Cómo citar este artículo: González-López, M., & Rodríguez Sandoval, M. J. (2026). La investigación acción para favorecer la lectoescritura en educación básica: la NEM. *Aula Pyahu - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 4(7), 61-77.
<https://doi.org/10.47133/rdap2026-47art5>

ABSTRACT

This study presents an educational intervention project based on action research, designed to strengthen literacy skills in first-grade elementary school within the frame work of the New Mexican School (NEM). The initial diagnosis revealed significant issues, such as low recognition of the writing system, difficulties in sound-spelling relationships, and limited readings comprehension, often exacerbated by mechanical pedagogical practices that ignore the child's cognitive processes. The intervention was structured into three fundamental pedagogical strategies: 'Explorers of the writing system,' centered on playful letter recognition; 'Reading to understand,' focused on building meaning through texts with visual support; and Writing with meaning,' which promotes real communicative intent. These actions are grounded in constructivist and sociocultural approaches by authors such as Ferreiro, Teberosky, and Vygotsky. The results indicate notable progress in students, interest and confidence, demonstrating that errors are a natural part of learning and that teacher mediation is key. Although institutional challenges such as centralized leadership and a lack of materials were identified, the study concludes that contextualized and playful strategies significantly improve meaningful learning and school autonomy.

Keywords: Reading, literacy, diagnosis, teaching reading, pedagogic innovation.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos se conciben como instituciones formales cuya función principal es organizar, coordinar y planificar los procesos educativos con el fin de garantizar una formación integral en los estudiantes. A través de una estructura académica y administrativa definida, se evalúa de manera constante el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el desempeño, los avances y las áreas de oportunidad de cada alumno. Estos espacios no solo favorecen la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, así como la formación en valores que fortalecen la convivencia, la responsabilidad y el pensamiento crítico en el contexto escolar actual.

En este marco organizativo, la transformación digital ha cobrado un papel relevante como apoyo al liderazgo educativo dentro de los centros escolares. Durante la pandemia, el uso de clases a distancia permitió dar continuidad al aprendizaje y evidenció la importancia de integrar herramientas tecnológicas en la práctica educativa. Desde una perspectiva de liderazgo distribuido, plataformas digitales, recursos interactivos, videojuegos educativos y videos fortalecieron la enseñanza, haciéndola más inclusiva y dinámica. Asimismo, los directores escolares pudieron acceder a herramientas para la gestión, la formación continua y el intercambio de buenas prácticas, favoreciendo el aprendizaje institucional y el desarrollo profesional.

Lo anterior se relaciona con los hallazgos de la investigación UNESCO-OEI sobre el liderazgo distribuido en la educación en América Latina, la cual destaca la necesidad de fortalecer la profesionalización de los directores escolares. El estudio subraya la importancia de que los directivos cuenten con formación especializada que les permita ejercer un liderazgo pedagógico efectivo, enfocado en la mejora de los aprendizajes. Además, resalta la formación continua y la actualización permanente como elementos clave para garantizar la calidad educativa, ya que la falta de preparación específica limita el impacto de la gestión escolar y el desarrollo institucional.

Vaillant (2025) señala que el liderazgo distribuido es clave para fortalecer el desarrollo profesional de los equipos directivos en América Latina. La administración educativa en sus inicios, empezó de manera muy básica, casi sin organización. En las primeras civilizaciones la educación se daba de forma oral y solo se enseñaba lo necesario para sobrevivir, sin escuelas

ni reglas claras. Durante la Edad Media quien se encargaba de la educación era principalmente la Iglesia. Los monasterios y catedrales eran los que organizaban la enseñanza, decidían qué se enseñaba y cómo, aunque todo era todavía muy limitado.

En el Renacimiento en la administración educativa, la educación empezó a enfocarse más en la persona. Se organizaron mejor las escuelas, surgieron universidades y se le dio más importancia a las ciencias y las artes, no solo a lo religioso. Fue importante la revolución industrial para la educación porque se necesitaban personas capacitadas para trabajar. Por eso los gobiernos empezaron a crear sistemas educativos más formales, con educación obligatoria y una administración más organizada.

En la actualidad la administración educativa es mucho más compleja, ahora incluye el uso de tecnología, educación en línea, inclusión, cuidado del medio ambiente y nuevas formas de enseñar, buscando que la educación sea para todos. La educación primaria. Al analizar y comparar sobre los centros educativos como organizaciones con la realidad del centro educativo, han encontrado que aún falta mucho por hacer. Principalmente, se requiere una mejor organización institucional y llegar a acuerdos claros que tengan un mismo fin, donde cada integrante asuma su rol y responsabilidad. Actualmente no existe un buen funcionamiento de la escuela debido a la falta de organización, liderazgo directivo, comunicación efectiva y convivencia armónica. Consideran que pueden aplicar el trabajo colaborativo, promover el diálogo respetuoso, asumir con responsabilidad la función docente es apoyar a la construcción de acuerdos que fortalezcan un ambiente escolar más organizado y funcional, en la que los niños y niñas sean favorecidos.

La organización de un centro educativo es de suma importancia puesto que su correcto funcionamiento se sustenta en la participación responsable de todos los involucrados como comunidad escolar: docentes, alumnos, directivos, supervisores, familias, auxiliares, comunidad local y administración educativa. Los roles que desempeña cada uno los une pues tienen un mismo objetivo.

Para que la organización de un centro educativo sea la correcta debe haber un buen líder, que demuestre profesionalismo, compromiso, capacidad para hacer su labor puesto que no solo tiene un cargo formal, sino que también inspira, motiva y genera confianza de tal manera que promueva la participación del colectivo y a su vez el compromiso, porque los alumnos son los principales beneficiarios ya que todas las decisiones y acciones se toman pensando en su aprendizaje.

El centro educativo en el que se realizó el estudio sobre la lectoescritura cuenta con aulas amplias y bien iluminadas, con mobiliario en malas condiciones y escasez de bancas, en cuanto a materiales didácticos se dispone de textos gratuitos y algunos apoyos complementarios por parte del estado. La biblioteca escolar existe, pero no se cuenta con materiales necesarios para llevar a cabo actividades de lectura. Las instalaciones en general son funcionales, aunque demandan mantenimiento constante.

El colectivo docente trabaja de manera colaborativa, aunque existan problemas de convivencia y entorno de trabajo hostil. Los directivos tienen un estilo de liderazgo centralizado que han limitado la participación, el diálogo y la toma de acuerdos. Asimismo, el apoyo de supervisión se ha percibido como insuficiente para mediar, orientar y fortalecer el respeto y la convivencia.

Saballs (2005) señala que los centros educativos deben entenderse como organizaciones complejas donde intervienen personas, normas, relaciones y objetivos comunes. La estructura organizacional en las instituciones educativas se refiere a la forma en que se organizan las

funciones, roles, responsabilidades generando orden, armonía, equidad y la cooperación entre docentes y directivos con el fin de lograr los objetivos educativos. Desde este modelo, el director asume la responsabilidad del buen funcionamiento institucional, garantizando estabilidad, organización y cumplimiento de los objetivos educativos. De acuerdo con Mintzberg (1984), la delimitación clara de tareas y responsabilidades permite coordinar el trabajo colectivo mediante mecanismos formales e informales, lo cual es fundamental en organizaciones complejas como escuelas.

Asimismo, Texidío (2007), señala que el perfil docente y las relaciones que se generan al interior de la organización influyen directamente en el logro de los objetivos institucionales. Por ello una estructura clara proporciona unidad y estabilidad, favoreciendo el cumplimiento de la función educativa y el logro de los propósitos escolares.

Un proyecto de intervención educativa representa una oportunidad fundamental para mejorar la práctica docente, ya que permite analizar, reflexionar y transformar de manera intencional las prácticas pedagógicas dentro de un contexto específico. Las prácticas pedagógicas son una oportunidad para innovar la educación primaria, la innovación no puede entenderse como una acción aislada o improvisada, para abordar una problemática y abonar a la problemática de la lectoescritura. Innovar no siempre es con el uso de la tecnología, sino en el diseño de estrategias que sean situadas y que influyan en el aprendizaje continuo para mejorar la calidad educativa de los estudiantes que necesitan desarrollar habilidades para la lectura y escritura. Esto implica contextualizar la intervención, reconociendo las características del entorno, las necesidades de los sujetos implicados y las dinámicas que se generan en el proceso educativo.

Para hacer un proyecto de intervención para desarrollar la lectoescritura en niños y niñas es fundamental llevar a cabo una metodología de la investigación acción como lo propone Macctaggar (2005), Elliot (1978) y Kiplar (2015), ya que ellos proponen un diagnóstico educativo, diseño de un programa de intervención, aplicación de estrategias diseñadas, las narrativas o resultados de la aplicación y las conclusiones.

Para contextualizar un proyecto de intervención supone identificar los retos reales que enfrenta la comunidad escolar, así como comprender las interacciones que se establecen entre estudiante, docentes, contenidos y contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, innovar no significa únicamente introducir estrategias nuevas, sino transformar la realidad existente a partir de un análisis crítico y situado. En este sentido, Rivas (2000) señala que la innovación radica en la “importancia de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada”, lo que resalta que toda innovación debe impactar de manera significativa en la práctica educativa.

Así, un proyecto de intervención bien diseñado permite al docente cuestionar sus prácticas, ajustar metodologías y proponer acciones pertinentes que respondan a los desafíos del contexto. Al contextualizar las acciones pedagógicas, se favorece una enseñanza más significativa, inclusiva y coherente con la realidad del alumnado. En consecuencia, los proyectos de intervención se convierten en herramientas clave para enfrentar los retos educativos actuales y promover procesos de innovación orientados a la mejora continua de la práctica docente y de la calidad educativa.

LITERATURA CIENTÍFICA

Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que la lectoescritura no es un proceso mecánico, sino una construcción activa del niño, quien formula hipótesis sobre el sistema de escritura antes de dominarlo convencionalmente. Cuando estas hipótesis no son atendidas pedagógicamente, surgen dificultades persistentes.

Isabel Solé (1992) enfatiza que muchos problemas de lectoescritura se relacionan con una enseñanza centrada solo en la decodificación, dejando de lado la comprensión lectora y el propósito comunicativo del texto. Braslavsky (2005) advierte que el fracaso en la lectoescritura inicial impacta directamente en el desempeño académico posterior, pues limita el acceso a otros aprendizajes escolares.

Kenneth Goodman (1986) sostiene que la lectura es un proceso de construcción de significado y no solo de reconocimiento de palabras, por lo que las dificultades aparecen cuando el alumnado no encuentra sentido de lo que lee. Vygotsky (1979) destaca importancia de la interacción social y del acompañamiento del docente, señalando que el desarrollo de la lectoescritura se fortalece mediante la mediación y el lenguaje compartido.

Cassany (2006) menciona que las dificultades en la escritura se relacionan con prácticas escolares poco funcionales, donde los alumnos escriben sin un destinatario real ni un propósito comunicativo claro. Chall (1983) explica que el rezago lector se origina cuando no se consolidan adecuadamente las etapas iniciales del aprendizaje lector, lo que provoca dificultades en grados posteriores.

Jiménez y Ortiz (2000) indican que los problemas de lectoescritura pueden estar vinculados a factores pedagógicos, contextuales y socioemocionales, no únicamente aspectos cognitivos del alumno. Luego Marchesi (2003) señala que la detección tardía de las dificultades lectoras incrementa el riesgo de fracaso escolar y desmotivación hacia el aprendizaje. Por su parte Clay (1991) destaca que una evaluación diagnóstica temprana permite identificar necesidades específicas en lectoescritura y diseñar estrategias de intervención oportunas y significativas.

Lectoescritura

La problemática de la lectoescritura, de acuerdo con Ferreiro, no se explica como una dificultad inherente al estudiante, sino como el resultado de prácticas pedagógicas que no consideran el proceso activo de construcción del conocimiento. La autora señala que la lectoescritura no se adquiere mediante la memorización o la repetición mecánica, sino a través de un proceso cognitivo en el que las niñas y los niños elaboran una hipótesis sobre el sistema de escritura. Cuando la enseñanza desconoce los conocimientos previos y los niveles de conceptualización infantil, generan dificultades persistentes en la lectura y escritura. En este sentido, el fracaso escolar en lectoescritura se interpreta principalmente como un problema pedagógico e institucional, más que como una limitación individual del alumnado.

Ferreiro (1997) señala que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción cognitiva en el que el niño elabora hipótesis sobre el sistema de escritura y que muchas dificultades escolares surgen cuando la enseñanza desconoce estos procesos.

Desde el enfoque de Ana Teberosky, el aprendizaje del sistema de escritura no se concibe como un proceso mecánico ni repetitivo, sino como una construcción activa que realiza el niño a partir de su interacción con el lenguaje escrito. La autora identifica diversas etapas en

el desarrollo de la escritura infantil, que va desde producciones presilábicas hasta la consolidación del sistema alfabético. En cada una de estas etapas, los niños manifiestan formas particulares de comprender la relación entre el lenguaje oral y el escrito. En este sentido, los errores no deben interpretarse como falla, sino como indicadores del nivel de comprensión y del momento evolutivo en el que se encuentra el estudiante.

“El niño no aprende el sistema de escritura por simple repetición o copia, sino a través de un proceso activo de construcción, en el cual formula y reformula hipótesis acerca de la lengua escrita” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Daniel Cassany (2006) sostiene que leer, escribir, hablar y escuchar son prácticas sociales que se desarrollan en contextos reales de uso del lenguaje; por ello, la escuela tiene la responsabilidad de propiciar situaciones auténticas de comunicación. Desde esta perspectiva, el autor propone una didáctica de la lengua orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, en la que el alumnado aprenda a producir y comprender textos con sentido, intención comunicativa y destinatario definido. De esta manera, el aprendizaje de la lengua escrita y oral adquiere significado al vincularse con prácticas sociales reales, favoreciendo una participación activa y reflexiva de las y los estudiantes.

“Aprender la lengua no consiste en memorizar reglas gramaticales, si no en aprender a usarla eficazmente en contextos reales de comunicación” (Cassany, 2006, p. 1). González-López y Angel (2022) señalan un procedimiento en el que los niños y niñas se favorecen para desarrollar la lectoescritura a través de la enseñanza virtual y el acompañamiento de los padres de familia.

Una de las problemáticas o factores en la que no aprenden la lectoescritura de manera regular el estudiantado es que puede presentar dislexia y esta frena el proceso lector y de escritura (Aguirre-Medrano y González-López, 2021). Sin embargo, es importante identificar cuáles son los problemas que presentan para descartar esta problemática. Por su parte González-López (2021a: b: 2020) proponen un método para el desarrollo de la lectoescritura mediante estrategias didácticas con una estructura de inicio, desarrollo, cierre, y evaluación de la estrategia.

METODOLOGÍA

El presente examen diagnóstico del campo formativo Lenguajes, correspondiente a las Fase 2 de Educación Primaria, tiene como finalidad identificar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas de las y los alumnos al inicio del ciclo escolar. Este tipo de evaluación no tiene un carácter calificativo, sino formativo, ya que permite reconocer los saberes previos, avances y áreas de oportunidad en relación con la lectura, la escritura y la comprensión de indicaciones, elementos fundamentales para el aprendizaje de los alumnos.

Uno de los contenidos de la Fase 2 que recupera este diagnóstico es el reconocimiento del sistema de escritura: identificación de letras, relación sonido-grafía y escritura de palabras. A través de la aplicación de este diagnóstico se obtiene información relevante sobre:

- i. El nivel de apropiación del lenguaje escrito de cada alumno.
- ii. Las habilidades de comprensión y seguimiento de indicaciones.
- iii. Las estrategias que utilizan para leer y escribir.
- iv. Las diferencias en el ritmo y estilo de aprendizaje dentro del grupo.

Esta información posibilita identificar a estudiantes que requieren apoyos específicos o estrategias diferenciadas, así como aquellos que ya presentan avances significativos. El

diagnóstico se realiza con el propósito de orientar la planeación didáctica, diseñar intervenciones pedagógicas oportunas para fortalecer la lectoescritura, favorecer la atención a la diversidad y la inclusión, así como dar seguimiento al progreso de los alumnos durante el ciclo escolar.

Este examen diagnóstico es una herramienta fundamental para el acompañamiento pedagógico, ya que permite al docente tomar decisiones informadas y promover aprendizajes significativos en el campo formativo de Lenguajes (Gonzalez-Lopez, 2021a). Por su parte Clay (1991) señala que la evaluación diagnóstica temprana en lectoescritura permite identificar como los niños construyen el control interno del sistema de escritura, lo que posibilita diseñar intervenciones oportunas y significativas acordes a sus necesidades.

Este proyecto de intervención es relevante en el tiempo, porque cada vez hay más estudiantes que tienen el problema en el aprendizaje de la lectoescritura, puede ser de gran utilidad para los compañeros del centro escolar, ya que permite identificar y atender de manera puntual las áreas de oportunidad de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con el rezago educativo. Este estudio se llevó a cabo a través del método de la investigación acción (González-López, 2019; Mertler, 2016; Pickard, 2013), en la que se realiza un diagnóstico, un programa de acción, la aplicación de las estrategias pedagógicas, las narrativas o resultados, y la conclusión a la que se llegó al hacer este estudio de la lectoescritura.

Programa de Intervención

El programa de intervención es el proceso más importante en el que se diseñaron 3 estrategias para abordar el problema que presentaban los estudiantes del primer grado. Se organizaron mediante una estructura; objetivo, inicio, desarrollo, cierre, evaluación y retroalimentación (Ver tablas 1-3):

Tabla 1. Diseño de estrategia 1. “Exploradores del sistema de escritura”

Objetivo
Favorecer el reconocimiento consciente de letras y la relación sonido-grafía mediante actividades lúdicas y significativas, respetando el nivel de conceptualización de cada alumno. La pedagogía
Inicio:
Se presenta al grupo una “caja exploradora” con tarjetas de letras, imágenes y palabras conocidas (nombres propios, objetos del aula). Se dialoga sobre que creen que dicen las palabras y por qué, recuperando saberes previos sin corregir de inmediato.
Desarrollo:
Los alumnos trabajan en equipos pequeños. Clasifican letras según su sonido inicial, relacionan imágenes con grafías y construyen palabras de manera libre. La maestra acompaña, observa y pregunta para favorecer la reflexión (¿Por qué usaste esa letra?, ¿Qué sonido escuchas primero?) actuando como mediador
Cierre:
Se socializan los hallazgos y se refuerzan los avances logrados. Se valida el esfuerzo y se recuperan las hipótesis construidas, fortaleciendo la seguridad y la participación
Evaluación: Reconocer las letras de su nombre, relacionar sonidos, expresar verbalmente sus ideas sobre el uso de las letras y mostrar interés en la actividad.
Retroalimentación: Mencionar lo aprendido y lo que falta aprender

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Diseño de estrategia 2. “Leemos para comprender”

Objetivo: Desarrollar la comprensión lectora inicial a partir de textos breves con apoyo visual, promoviendo la construcción de significado y no solo la decodificación.
Inicio: La maestra presenta un texto corto acompañado de imágenes (cuento breve, instructivo simple). Se invita a predecir el contenido a partir del título y las ilustraciones.
Desarrollo: Se realiza la lectura compartida. La maestra modela estrategias de comprensión (anticipar, preguntar, relacionar imágenes con texto). Los alumnos identifican palabras conocidas y comentan el sentido global del texto, apoyándose en el diálogo y la interacción grupal.
Cierre: Los alumnos expresan con sus propias palabras que entendieron del texto, mediante dibujo, oralidad o escritura emergente. Se refuerza la idea de que leer es comprender y construir significado.
Evaluación: Anticipa el contenido de las imágenes, identifica palabras o ideas del texto, comprensión global del texto, lectura compartida.
Retroalimentación: Hablar con los estudiantes en lo que deben avanzar y en lo que aprendieron

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Diseño de estrategia 3. “Escribimos con sentido”

Objetivo Fortalecer la escritura inicial mediante situaciones reales de construcción, respetando la escritura espontánea y promoviendo la intención comunicativa.
Inicio: Se plantea una situación auténtica: escribir un mensaje, una lista o una nota para un destinatario real (compañeros, familia, docente). Se conversa sobre para que se escribe y a quien va dirigido.
Desarrollo: Los alumnos producen su texto de manera libre, utilizando las grafías que conocen. El docente acompaña sin corregir de forma mecánica, ofreciendo apoyo puntual según la zona de desarrollo próximo, favoreciendo la reflexión sobre el lenguaje escrito.
Cierre: Se comparten los textos producidos y se reconoce el avance de cada alumno. Se enfatiza que escribir es comunicar ideas y no solo copiar correctamente
Evaluación: Escribe con intención comunicativa, utiliza grafías conocidas para expresar ideas, mantener interés en la actividad, explicar verbalmente
Retroalimentación: Mencionar a los estudiantes en que salieron bien, en que están avanzando.

Fuente: elaboración propia

Para el instrumento diagnóstico que se aplicó al grupo de primer grado de educación básica fue la siguiente descripción: El campo de lenguajes, se utilizó la lectura de la milpa del grupo de MEyAD (Materiales educativos y apoyos didácticos del Gobierno del Estado), de esta se presentaron preguntas con respuesta con dibujos. Un ejemplo de las preguntas que se tomó

en cuenta fue; a) “las personas que fueron a la milpa” y de respuesta elige el estudiante el dibujo, b) Observar una imagen y que el estudiante dijera, c) Qué era lo que observa en el cuadro, el alumno habla de lo que observa, d) dictado, e) que los estudiantes dibujaran la emoción que ellos sentían en el momento que hacían el examen, por último, e) observa tres fotos y elige cuál de esas manifiesta una comunidad.

El reconocimiento del sistema de escritura se identifica como área de oportunidad, ya que la mayoría de los alumnos presenta dificultad para identificar letras, relacionar sonidos con grafías y reconocer palabras, lo que limita el avance en la lectura, la escritura y la comprensión de indicaciones. Jiménez y Ortiz (2000) señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un predictor fundamental del aprendizaje lector, ya que permite al alumnado establecer relaciones entre los sonidos del habla y las grafías.

La falta de reconocimiento del sistema de escritura provoca que los estudiantes dependan del adulto para leer y escribir, presenten inseguridad, desinterés y dificultades para comprender consignas escolares, lo que retrasa su autonomía y el acceso a aprendizajes en otras áreas Marchesi (2003); y González-López (2019a; b), advierten que la detección tardía de las dificultades lectoras incrementa el riesgo de fracaso escolar, desmotivación y exclusión del aprendizaje, especialmente en los primeros años de educación primaria.

Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que, cuando el niño no logra construir hipótesis claras sobre el funcionamiento del sistema de escritura, su aprendizaje se vuelve mecánico y se generan rezagos persistentes que impactan su desempeño académico y su participación en el aula.

Vygotsky (1979) destaca que el aprendizaje se construye a través de interacción social y la mediación del adulto, por lo que el acompañamiento docente resulta clave para favorecer el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras. Al analizar las necesidades reales del alumnado, el proyecto favorece la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes y contextualizadas. Asimismo, impulsa a los docentes a innovar en sus prácticas, diseñando y aplicando estrategias diversificadas que promuevan la inclusión y el aprendizaje significativo. Priorizar el rezago educativo desde una perspectiva colaborativa fortalece el trabajo docente, fomenta la reflexión sobre la práctica y contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando positivamente en la calidad educativa del centro escolar.

RESULTADOS

El estudio que se llevó a cabo es sobre el desarrollo de la lectoescritura a través de la metodología de la investigación acción, ya se explicó la importancia de enseñar la lectoescritura y que los niños aprendan a cierta edad de 5 a 7 años para seguir aprendiendo continuamente. En la investigación acción se diseñó un instrumento en la que se ha identificado la problemática de la lectoescritura (ver tabla 4 y 5), se realizó un programa de intervención con el diseño de tres estrategias didácticas para la atención y concentración en la lectoescritura de las niñas y niños del grupo del primer grado de educación básica (ver tabla 1-3).

Tabla 4. Resultados del diagnóstico del grupo del primer grado.

Calificaciones del campo formativo de lenguajes			
Estudiante	Lenguajes	Estudiante	Lenguajes
A.E	1.7	M.B	2.6
C.R	2.8	O.V	1.6
C.G	3.6	P.G	0.0
E.N	3.8	Q.H	2.4
G.M	3.3	R.M	2.6
G.V	1.9	R.C	3.1
G.G	2.4	R.G	4.3
G.U	2.9	R.G	3.4
G.L	2.6	R.T	0.0
G.M	2.1	R.Z	1.6
L.R	2.6	R.G	6.2
L.C	2.6	S.P	2.9
M.G	2.8	S.R	3.3
M.M	3.1	T.B	1.6
M.O	2.6	T.G	1.9
		U.N	2.2

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 muestra claramente las bajas calificaciones de cada estudiante del primer grado, dos estudiantes obtuvieron 0; ocho presentaron una calificación inferior a 2; 22 obtuvieron menos de 3; y 30 registraron menos de 5. Solo un estudiante alcanzó una calificación de 6,2. Estos recuentos corresponden a los 31 registros visibles en la tabla. A continuación, se mencionan las fortalezas y áreas de oportunidad en la tabla 5 de este grupo.

Tabla 5. De acuerdo al diagnóstico, fortalezas y áreas de oportunidad.

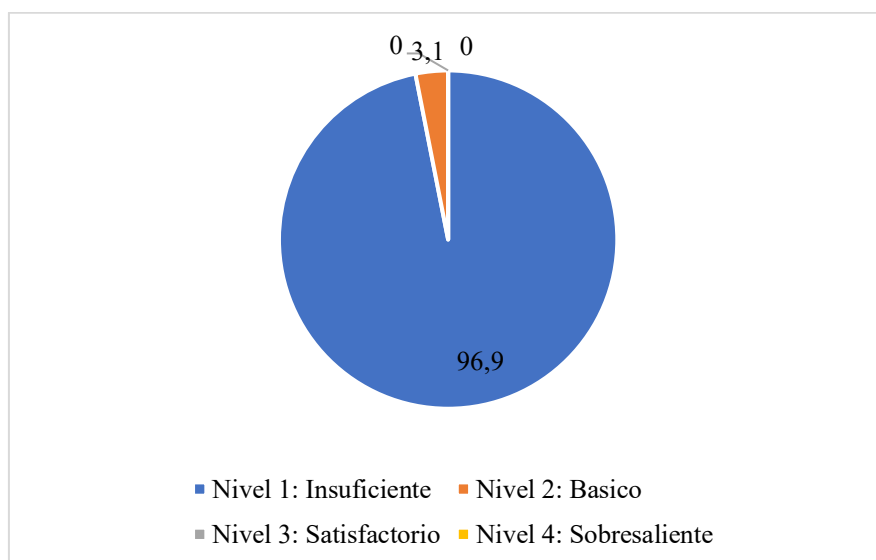
Fortalezas	Áreas de oportunidad
Algunos alumnos reconocen visualmente ciertas letras, principalmente las de su nombre aquellas que aparecen con mayor frecuencia en su entorno. Se observa interés y disposición para participar en las actividades de lectura y escritura, especialmente cuando se presenta de forma lúdica o con apoyo visual.	Reconocimiento del sistema de escritura, la mayoría de los alumnos no identifica de manera consciente todas las letras ni establece la relación sonido-grafía. Chall (1983) explica que cuando no se consolidan adecuadamente las etapas iniciales del aprendizaje lector, las dificultades se arrastran a grados posteriores, generando rezago y bajo desempeño académico.

En actividades guiadas una parte del grupo intenta seguir indicaciones simples de manera oral, lo que evidencia un inicio en la comprensión del lenguaje funcional. Los alumnos en nivel básico muestran intentos de escritura espontánea, utilizando grafías conocidas aun sin convencionalidad.	Sobre la lectura inicial, se presentan dificultades para reconocer palabras completas, comprender textos breves o identificar información básica apoyándose en imágenes. Goodman (1986) sostiene que la lectura es un proceso de construcción de significado, por lo que las dificultades surgen cuando el alumnado se limita a decodificar sin comprender el sentido del texto. Comprensión de indicaciones: existe limitada capacidad para seguir instrucciones escritas y, en algunos casos, orales, lo que impacta directamente en la realización autónoma de las actividades. Se evidencia una brecha importante entre los pocos alumnos con nivel básico y el resto del grupo. Se observa escaso dominio en la escritura de palabras sencillas, así como dificultades en la direccionalidad, trazo y la segmentación.
---	--

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5 señala las fortalezas que tienen los estudiantes para el trabajo en el aula, y las áreas de oportunidad para el trabajo en el aula y lectoescritura. En la figura 1 muestra 3.1 % siendo un nivel básico de la lectoescritura, y un 96.9 % un nivel insuficiente en el campo formativo de lenguajes. Lo que significa que debe haber un acompañamiento inmediato, enfocado al desarrollo de habilidades para la lectura y escritura, y para ello atender la enseñanza de las habilidades básicas del pensamiento para su avance.

Figura 1. Resultados en el campo formativo de lenguajes.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Instrumento de evaluación de la primera estrategia “Exploradores del sistema de escritura”

Criterio a evaluar	Logrado	En proceso	Requiere apoyo	Observaciones
Reconoce visualmente letras de su nombre u otras frecuentes				Identifican su nombre y algunas palabras conocidas con apoyo visual y guía del docente, aun presentan dificultad para reconocerlas de manera autónoma y constante.
Relaciona sonidos iniciales con grafías				Comienzan a relacionar algunos sonidos iniciales con sus grafías correspondientes, principalmente cuando se trabaja de forma guiada o con ejemplos, requieren reforzar asociación sonido-letra.
Participa activamente en la clasificación de letras e imágenes				Participan en actividades de clasificación de letras e imágenes cuando reciben indicaciones claras, en ocasiones necesitan acompañamiento para mantener la atención y realizar la clasificación correctamente.
Expresa verbalmente sus ideas sobre el uso de las letras				Expresan algunas ideas sencillas sobre el uso de las letras, aunque le cuesta explicarlas con claridad, requieren apoyo mediante preguntas orientadoras para ampliar y organizar sus respuestas.
Muestra interés y disposición durante la actividad				Se interesan por la actividad, aunque requieren acompañamiento.

Fuente: elaboración propia

Durante la implementación de la estrategia de “Exploradores del sistema de escritura”, los alumnos mostraron interés al manipular materiales concretos y visuales. Se observó que varios alumnos reconocen letras significativas, principalmente las de su nombre, lo que coincide con los hallazgos del diagnóstico. A través del trabajo colaborativo, los alumnos comenzaron a establecer relaciones entre sonidos y grafías, aunque en distintos niveles de avance la mediación docente permitió rescatar las hipótesis de los estudiantes sin invalidarlas, favoreciendo la participación y reduciendo la inseguridad. Esta estrategia evidenció que el aprendizaje del sistema de escritura se fortalece cuando se respetan los procesos individuales y se promueven ambientes lúdicos y significativos.

Tabla 7. Instrumento de evaluación de la segunda estrategia “Leemos para comprender”

Criterio a evaluar	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Anticipa el contenido a partir de imágenes	Realiza predicciones claras y coherentes	Realiza predicciones parciales	No logra anticipar
Identifica palabras o ideas del texto	Identifica varias palabras o ideas clave	Identifica palabras	No identifica
Expresa comprensión global del texto	Explica el sentido general del texto	Explica con apoyo	No logra explicar
Participación en la lectura compartida	Participa activamente	Participa ocasionalmente	Participación mínima

Fuente: elaboración propia

Al aplicar la estrategia 2 “Leemos para comprender”, se identificó que los alumnos responden favorablemente a la lectura de textos apoyados en imágenes. La lectura compartida permitió que los alumnos se sintieran acompañados, favoreciendo la comprensión global del texto más allá de la decodificación. Algunos alumnos lograron anticipar el contenido y relacionarlo con experiencias previas, mientras que otros requirieron mayor apoyo del docente. El diálogo constante fortaleció la comprensión y evidenció que la lectura adquiere sentido cuando se vincula con la interacción social y el propósito comunicativo.

Tabla 8. Instrumento de evaluación de la tercera estrategia “Escribimos con sentido”

Indicador	Siempre	A veces	Nunca
Escribe con intención comunicativa			
Utiliza grafías conocidas para expresar ideas			
Mantiene interés durante la producción escrita			
Explica verbalmente lo que quiso escribir			
Acepta acompañamiento docente sin frustrarse			

Fuente: elaboración propia

En la estrategia “Escribimos con sentido”, los alumnos participaron activamente al comprender que la escritura tenía un destinatario real. Se observaron producciones escritas no convencionales que reflejan el nivel de conceptualización de cada estudiante, confirmando que los errores forman parte del proceso de aprendizaje. La mayoría de los alumnos logró expresar

ideas mediante grafías conocidas y apoyarse en la oralidad para explicar su mensaje. La intervención docente se centró en acompañar y orientar, evitando la corrección mecánica, lo que favoreció la confianza y la motivación hacia la escritura.

DISCUSIÓN

Ferreiro (2013) menciona que el estudiante no pide permiso para comenzar a aprender, los errores no son fallas, sino peldaños de una lógica en construcción. Lo que menciona Ferreiro es que fundamenta los bajos puntajes que obtuvieron los estudiantes en el diagnóstico ya que son parte de la transición hacia la alfabetización. Por su parte Astorga (2025) lleva a cabo un diagnóstico educativo para identificar las problemáticas de sus estudiantes dentro de ellas son las de la lectoescritura. Además, Gonzalez-Lopez (2021a; b) señala estrategias didácticas en las que los niños y niñas desarrollan habilidades básicas de pensamiento y para la lectoescritura. Cuando hay problemas en el aprendizaje hay que determinar mediante un examen diagnóstico psicopedagógico para identificar una posible dislexia (Aguirre-Medrano y González-López (2021).

Smith (1983) señala que la lectoescritura como proceso de pensamiento, no es una cuestión de acumular la información, sino de dar el sentido a lo que se ve y se escucha en el mundo. Esto contrasta la estrategia didáctica “leemos para comprender” con la idea de Smith de decodificar sin sentido no es leer.

Según Vygotsky (1978) señala que un estudiante puede hacer hoy con ayuda de una persona que lo esté acompañando en el aprendizaje, será capaz de hacerlo por sí mismo en el futuro. Esto justifica la importancia del acompañamiento del profesor en cada una de las actividades de equipo para superar el rezago identificado.

Sobre la motivación y el juego señala Piaget (1962), el juego es el trabajo de la niñez, a través del, el niño asimila la realidad a sus propias estructuras. Sin embargo, si el estudiante en la etapa de la lectoescritura no está motivado, no lo acompañan es menor el avance en la lectoescritura. Al contrario, un estudiante que siempre está motivado a la hora de estar aprendiendo la lectoescritura, se nota sus avances significativos de inmediato. Esto refuerza porque las estrategias lúdicas como la caja exploradora mejoraron el interés de los estudiantes. Por su parte Lerner (2001) puntualiza sobre el lenguaje como práctica social, es decir lo necesario es hacer de la escuela un lugar donde la lectura y escritura sean prácticas vivas, vitales con sentido para los estudiantes. Esta relaciona a la estrategia escribimos con sentido con la necesidad de que los textos escolares tengan destinatarios reales.

Según Stanovich (2014) explica que la conciencia fonológica es el predictor más fuerte del éxito en la lectura temprana, esta apoya el hallazgo sobre la dificultad de los estudiantes para relacionar el sonido-grafía como el punto crítico a intervenir. Por su parte Fullan (2014) define el liderazgo como la capacidad de ayudar a la gente a trabajar de manera colaborativa para resolver problemas difíciles. Esto fundamenta el entorno hostil y el liderazgo centralizado que limita el impacto de la intervención docente.

En cuanto a la innovación en educación primaria en la nueva escuela mexicana del plan de estudios del 2022, menciona la educación de excelencia en las aulas como derecho de los niños, niñas y adolescentes. Según Carbonell (2022) la innovación educativa es el proceso de indagación y de reflexión sobre la práctica que no termina nunca. Este enmarca el proyecto de investigación acción de este estudio no como algo terminado sino como el inicio de una mejora continua en la Nueva Escuela Mexicana.

Ausubel (1968) señala sobre el aprendizaje significativo como el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno sabe, se averigua esto y se enseña consecuentemente. Este válida la decisión de aplicar un diagnóstico inicial antes de proponer las estrategias didácticas para abordar la problemática y para el aprendizaje significativo. Por último, la alfabetización académica según Carlino (2005) puntualiza la lectura y escritura como herramientas para aprender, no solo habilidades que se adquieren de una vez y para siempre. Este planteamiento se relaciona con la conclusión de que la lectoescritura afecta el desempeño en todas las áreas del conocimiento como en lenguajes y saberes de pensamiento científico.

CONCLUSIONES

El presente proyecto de intervención permitió analizar de manera reflexiva y contextualizada la realidad del centro educativo, así como las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura en la educación primaria. A partir del diagnóstico inicial, fue posible identificar que una de las principales problemáticas del grupo se relaciona con el insuficiente reconocimiento del sistema de escritura, la limitada relación sonido-grafía, las dificultades en la comprensión lectora inicial y la escasa autonomía para producir textos escritos con sentido comunicativo.

El análisis institucional evidenció también áreas de oportunidad vinculadas a la organización escolar, el liderazgo directivo y la convivencia entre los actores educativos, aspectos que influyen directamente en el clima de trabajo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La falta de una estructura organizacional clara, de acuerdos colectivos y de una comunicación efectiva ha limitado el desarrollo armónico del centro educativo; sin embargo, el compromiso docente y la disposición de los alumnos se identificaron como fortalezas relevantes para la implementación del proyecto.

Con base en el diagnóstico, se diseñó un programa de intervención pedagógica conformado por tres estrategias: Exploradores del sistema de escritura, Leemos para comprender y Escribimos con sentido. Dichas estrategias se fundamentaron en enfoques constructivistas y socioculturales, retomando los aportes de Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Cassany y Goodman, priorizando el respeto a los procesos individuales de aprendizaje, la mediación docente y el uso de situaciones significativas y auténticas.

La aplicación del programa permitió observar avances importantes en la participación de los alumnos, el reconocimiento de las letras, el inicio de la relación sonido-grafía la comprensión global de textos apoyados en imágenes y el uso de la escritura como medio de comunicación. Los resultados reflejan que, cuando se generan ambientes lúdicos, seguros y acompañados, los alumnos muestran mayor interés, confianza y disposición hacia la lectura y la escritura. Asimismo, se evidenció que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y deben ser interpretados como indicadores del nivel de conceptualización de los alumnos, y no como fallas.

Los resultados también confirman que persisten brechas significativas entre los alumnos, lo que hace evidente la necesidad de una intervención sostenida a largo plazo, así como del trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias para atender el rezago educativo.

El propósito de dicha intervención es fortalecer el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los alumnos de primero de primaria mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, lúdicas y significativas, que respeten los procesos individuales de

aprendizaje, promueva la comprensión lectora y la escritura con sentido comunicativo, y favorezcan la inclusión, la autonomía y el aprendizaje significativo dentro del aula.

Entre las principales limitaciones del proyecto se identifican:

- i. El tiempo reducido de la aplicación, impidió dar seguimiento a largo plazo a los avances del alumnado.
- ii. La escasez de materiales didácticos y recursos de lectura, especialmente en la biblioteca escolar.
- iii. Las condiciones de infraestructura y mobiliario, que dificultan en ocasiones el trabajo colaborativo dinámico.

Aspectos que faltaron:

- iv. Mayor involucramiento de las familias en el proceso de fortalecimiento de la lectoescritura.
- v. Continuidad del programa mediante una planeación que dé seguimiento a los alumnos con mayor rezago.

Factores que favorecieron el desarrollo del proyecto:

- vi. La disposición e interés de los alumnos ante las actividades lúdicas y significativas.
- vii. El acompañamiento docente cercano, centrado en la corrección mecánica.
- viii. El uso de estrategias contextualizadas, basadas en situaciones reales de lectura y escritura.
- ix. El enfoque teórico sólido que orientó la toma de decisiones pedagógicas.

Recomendaciones posteriores al proyecto:

- x. Dar continuidad al programa de intervención durante el ciclo escolar para consolidar los aprendizajes.
- xi. Fortalecer el trabajo colegiado entre docentes para diseñar estrategias comunes de atención al rezago.
- xii. Involucrar a las familias mediante actividades sencillas que refuercen la lectura y escritura en casa.
- xiii. Implementar evaluaciones diagnósticas periódicas que permitan ajustar oportunamente las estrategias de intervención.

En conclusión, este proyecto de intervención demostró que la atención oportuna y contextualizada de la lectoescritura se asoció, según las observaciones realizadas, con mejoras en los procesos de aprendizaje, la motivación y la participación de los alumnos, reafirmando que la innovación pedagógica, cuando responde a las necesidades del contexto, se convierte en una herramienta clave para la mejora educativa. Asimismo, es fundamental trabajar con cada niño la lectoescritura, la atención personalizada, para atender sus necesidades y que el estudiante avance continuamente.

REFERENCIAS

- Aguirre-Medrano, A., & González-López, M. (2021). Problemas de dislexia en educación básica: Una problemática para la lectoescritura. *Santiago*, (156), 135–148.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5436>

- Astorga, J. A. (2025). Diagnóstico educativo para identificar la etapa de lectoescritura. *Revista Científica de Ciencia y Tecnología CIEB*, 3(5).
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell Sebarroja, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en las escuelas*. Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura crítica*. Anagrama.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- González-López, M. (2020). Reading and writing online for the context of the COVID-19 pandemic. *IUT Journal of Advance Research and Development*, 6(2), 32–42. <https://iutripura.edu.in/iut-jard/IUT-JARD-Volume-6-No-2-October-2020-March-2021-1.pdf>
- González-López, M. (2021a). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica*. Centro Pluricultural de Estudios Superiores.
- González-López, M. (2021b). Management of teaching to reading and writing through art therapy in children. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 2(2), 81–90. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v2i2.51>
- González-López, M. (2021c). Teaching management to reading and writing in children of elementary school: A diagnosis. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 2(1), 27–34. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v2i1.17>
- González-López, M., & Angel-G, F. (2022). Aula extendida para la enseñanza de la lectoescritura en educación básica. *Revista Estudios en Educación*, 5(9), 61–77. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/316>
- Goodman, K. S. (1986). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de lenguas y del desarrollo*. Paidós.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en la educación primaria*. Alianza Editorial.
- Mertler, C. (2016). *Introduction to educational research*. SAGE.
- Mintzberg, H. (1979). *La estructuración de las organizaciones*. Prentice Hall.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Pickard, A. (2013). *Research methods in information* (2nd ed.). Neal-Schuman.
- Rivas, M. (2000). *Las prácticas pedagógicas: Una oportunidad para innovar la educación*. Editorial Educativa.
- Saballs, M. (2005). *La organización de los centros educativos: Un enfoque práctico*. Praxis.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Teixidó Saballs, J. (2005). *Los centros educativos como organizaciones*. GROC (Grupo de Investigación en Orientación y Competencias).
- Vaillant, D. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://doi.org/10.54676/JGWK6472>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.