



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LAS
NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS QUE SE
ENFRENTAN A BARRERAS PARA EL
APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Ana Sofía Ramírez Casale

Directora:

Dra. Alejandra Ariadna Romero Moyano

Zacatecas, Zac., a 01 de junio de 2026

Resumen

Esta investigación aborda el tema del juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura niñas y niños de tres a cinco años que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Su propósito es analizar cómo el juego incide en el desarrollo de habilidades y saberes, considerando que las barreras limitan el acceso a un aprendizaje significativo y afectan la inclusión educativa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de investigación – acción, utilizando observación, registros de evaluación cualitativa y rúbricas. Los resultados evidencian que el juego fortaleció procesos cognitivos, habilidades comunicativas, la confianza y la interacción social, destacando la importancia de promover ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos.

Palabras clave: Lectoescritura, Barreras para el aprendizaje y la participación, juegos.

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo de (01 de septiembre de 2023 – 31 de agosto de 2025), con el propósito de cursar la Maestría en Educación y Desarrollo profesional Docente. Mi agradecimiento a esta institución.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 16 de abril de 2026

Ana Sofía Ramírez Casale

Generación (2023 – 2025)
MEDPD

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS PERSONALES

La culminación del presente trabajo representa el cierre de una etapa significativa de formación académica y personal. Este proceso no habría sido posible sin el apoyo, la orientación y el acompañamiento de la Doctora Alejandra Ariadna Romero Moyano, por su guía, disposición y valiosas aportaciones a lo largo de este proceso. Su acompañamiento académico, así como sus observaciones y recomendaciones, que fueron fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de esta investigación.

Asimismo, agradezco a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” y al cuerpo docente del programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docentes, quienes, a través de su compromiso y experiencia, contribuyeron de manera significativa a mi crecimiento profesional consolidando lo conocimientos que hoy se reflejan en esta investigación.

De manera muy especial, agradezco a mi familia, por ser el pilar que sostuvo cada paso de este camino, por su amor incondicional, su paciencia y su constantes motivación. Su confianza en mí, sus palabras de aliento y su apoyo fueron la fuerza que me impulsó a continuar y no desistir ante los retos que implicó este proceso. Este logro también les pertenece, pues en cada esfuerzo estuvo su acompañamiento, comprensión y cariño.

Finalmente, agradezco a los Escarchados, mi emprendimiento, que me acompañó durante este proceso y que, a través del esfuerzo y dedicación que implica, me recordó el valor de la constancia, el trabajo y la determinación para alcanzar esta meta académica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	32
1.1 La enseñanza del aprendizaje de la lectoescritura	32
1.2 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura	44
1.2.1 El profesorado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	48
1.2.2 La familia en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura	54
1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación	57
1.4 Estrategias y metodologías para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en niñas y niños que enfrentan BAP	63
CAPÍTULO II. JUEGOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA	66
2.1 El juego	66
2.2 Teorías del aprendizaje.....	72
2.3 Metodologías activas para el aprendizaje	79
2.4 Juegos para la enseñanza	88
2.5 Tipos de juego.....	92
2.6 El juego y el aprendizaje de la lectoescritura	97

CAPÍTULO III. JUGUEMOS A APRENDER	100
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	100
3.1 Juegos serios para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	101
3.2 Selección del juego	103
3.2.1 Prueba piloto.....	103
3.2.2. Resultados de la prueba piloto	107
3.2.3. Selección de juegos.....	109
3.3 Contexto de la comunidad.....	115
3.4 Diagnóstico de la población de estudio	122
3.5 Implementación.....	133
3.6 Evaluación y resultados	141
CONCLUSIONES	155
REFERENCIAS.....	164
ANEXO	172

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapa y estadios del desarrollo según Piaget.....	35
Tabla 2. Niveles de lectoescritura según Emilia Ferreiro	43
Tabla 3. Procesos cognitivos básicos del conocimiento.....	70
Tabla 4. Juegos para la enseñanza de la lectoescritura en las y los niños que enfrenta BAP	104
Tabla 5. Juegos lúdicos adaptados para apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura en niñas y niños que enfrentan BAP.....	110
Tabla 6. Clasificación de BAP, habilidades y saberes de la población.....	124
Tabla 7. Niveles de lectoescritura identificados en la evaluación diagnóstica.....	131
Tabla 8. Evaluación de progresos en la producción escrita infantil.	143
Tabla 9. Evaluación de progresos del nivel lector en la población de estudio.....	146
Tabla 10. Desarrollo de la escritura en el alumno A4 durante la intervención educativa.	149
Tabla 11. Rúbrica integral de evaluación de procesos cognitivos y habilidades comunicativas a través de juegos serios.	150
Tabla 12. Panorama del desarrollo de los niveles de lectoescritura.....	153

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Progreso en la producción escrita infantil.	142
Gráfica 2. Progreso del nivel lector en la población infantil.	145

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Propuesta de delimitación de Barreras para el aprendizaje y la participación.	62
Imagen 2. Fotografía satelital del Jardín de Niños "La Cascada"	118
Imagen 3. Entrada principal del Jardín de Niños "La Cascada"	119
Imagen 4. Interior del Jardín de Niños "La Cascada"	121
Imagen 5. Nivel de escritura presilábico con representaciones gráficas primitivas.	128
Imagen 6. Nivel de escritura presilábico con tendencias de escritura sin control de cantidad.....	129
Imagen 7. Nivel de escritura de la transición entre la etapa presilábica y silábica inicial.	130

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Evaluación de Lectura y Escritura Intelecta (2025).....	172
Anexo B. Consentimiento del padre, madre o tuto/tutora legal de las y los participantes.....	179
Anexo C. Instrumento de registro de BAP de tres alumnos	181
Anexo D. Informe de resultados de evaluación lectora con base en el PALE (2022)	184

ACRÓNIMOS

AGNU	Asamblea General de las Naciones Unidas
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
ENEI	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MEN	Ministerio de Educación de la Nación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PALE	Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad creativa natural sin un aprendizaje anticipado, por lo que para el ser humano se convierte en una función vital y está constituida por actividades lúdicas en las que las niñas y niños exploran su entorno, desarrollan la imaginación y la interacción social y, en determinadas formas de juego representan roles e imitan aspectos de la vida adulta, así mismo el juego favorece el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, sensoriales y sociales.

Las y los niños se desarrollan a través del movimiento, y las actividades lúdicas les permiten liberarse de tensiones emocionales. Por ello, se consideran una herramienta espontánea que surge de manera natural y se exterioriza; además, resulta placentera debido al bienestar que experimentan quienes la practican. A través de estas herramientas, la infancia logra comunicarse y relacionarse con el mundo externo, ya que constituyen su principal medio para establecer vínculos tanto con sus pares como con personas adultas. Las actividades lúdicas son socialmente interactivas porque *“permite a los niños comunicar ideas y entender a los demás mediante la interacción social, sentando las bases para construir un conocimiento más profundo y unas relaciones más sólidas”* (UNICEF, 2018, p. 7).

Los juegos tienen un papel fundamental en la educación infantil, ya que constituyen un recurso esencial para la maduración, así como para el progreso de la personalidad de cada ser humano, permitiéndoles contribuir a su desarrollo físico, cultural y emocional. A través de ellas, las y los niños aprenden a protegerse a sí mismos, a reforzar valores y conductas de participación positivas, y a respetar

turnos. Asimismo, favorecen el desarrollo de la percepción, la activación de la memoria y las habilidades del lenguaje.

Este recurso lúdico se manifiesta en movimientos de diversas índoles; en algunas ocasiones, su implementación carece de una finalidad específica, mientras que en otras está adaptada a un objeto u objetivo concreto. Tal es el caso de esta investigación, que emplea el juego aplicado como estrategia para las alumnas y alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con el fin de desarrollar capacidades que faciliten la adquisición de la lectura y la escritura.

El presente estudio inició bajo el concepto de lectoescritura, término utilizado en diversos documentos normativos y en la literatura educativa para referirse al aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, la revisión teórica y el diseño inicial se sustentó en dicho concepto. Sin embargo, en actualizaciones recientes del ámbito educativo dicho concepto ha transitado legalmente hacia literacidad, el cual amplía la comprensión tradicional de la lectura y la escritura al considerarlas como procesos sociales, culturales y comunicativos que se desarrollan en distintos contextos.

Por lo anterior, en este trabajo se reconoce la transición conceptual hacia el término de literacidad, concepto que *“abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura [...] también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores”* (Cassany, 2006, p.38). No obstante,

se mantiene el uso del término lectoescritura, ya que corresponde al marco conceptual y temporal en el que se desarrolló la investigación.

Los obstáculos en la adquisición de la lectoescritura prevalecen con mayor porcentaje en las infancias que enfrentan BAP y que son expuestas a recibir el mismo modelo de enseñanza que aquellas que no las presentan, *“Esto los pone en inequidad de condiciones, porque requieren de ciertas adecuaciones que respondan a sus necesidades en la manera de recibir la información y para poder responder consignas”* (MEN, 2019, p. 7).

La investigación se centra en las y los niños que enfrentan BAP, debido a la ausencia de una enseñanza flexible a la que se afrontan constantemente, que les impide y limita el aprendizaje de contenidos académicos; por ende, se encuentran rezagados en las escuelas. En la mayoría de las ocasiones el alumnado pierde el interés por asistir a las actividades escolares, lo que conlleva alteraciones en su desarrollo emocional, afectando tanto su comportamiento como su estado de ánimo; Baixauli, et al. (2015) relatan que se debe a las etiquetas que el profesorado o alumnado pueden llegar a establecer para referirse a ellas o ellos como insuficientes, incapaces e incompetentes causando baja autoestima.

La capacidad lingüística tiene diversos objetivos, entre ellos se sitúa la comunicación interpersonal y social. Sin embargo, también abarca las relaciones intrapersonales, vinculadas con la autorregulación cognitiva y conductual. Por lo tanto, cuando existen afectaciones en la comprensión del lenguaje, tienden a manifestarse alteraciones socioemocionales, lo que limita el desarrollo de

habilidades cooperativas de aprendizaje y de negociación grupal que pueden adquirir las y los niños.

La adquisición del lenguaje y el desarrollo social y emocional se influyen de manera mutua [...] dicho esto, el lenguaje desempeña un papel fundamental en el dominio emocional, ya que facilita la capacidad de desarrollar el conocimiento de las emociones y su comprensión en una situación determinada (Baixauli, et. al. 2015, p.51).

Por medio del juego las infancias logran desarrollar el lenguaje, y este es el vehículo por el que se transmiten las ideas y emociones. Análogamente, el ser humano logra satisfacer sus necesidades de comunicarse con las y los demás. Derivado de lo anterior, se convierte en una tarea cotidiana brindar a las y los niños las oportunidades, los medios y las estrategias para poder aprender a interactuar y entender el mundo en el que se desenvuelven.

En este marco, se reconoce que los principales obstáculos en la lectoescritura son la deficiencia de habilidades, escasez de materiales didácticos y la falta de creatividad en la elaboración de estrategias para la enseñanza de este proceso. Esto se debe a que la lectoescritura no solo busca alfabetizar, sino también desarrollar habilidades de pensamiento que favorezcan un aprendizaje permanente; es preciso, reiterar que: *“No todos los docentes están capacitados didácticamente para fomentar la lectura de sus clases, por lo que no aprovechan las potencialidades de las asignaturas”* (Guaraca & Erazo, 2022, p. 2474) coartando el logro del objetivo de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Cuando la enseñanza – aprendizaje diverge de las necesidades actuales de la sociedad y no responde a éstas, el alumnado deja de encontrarle un sentido a los

contenidos que aborda en la escuela, al no poder vincularlos con su contexto y su realidad, perdiendo el interés y la motivación por aprender.

En concordancia con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el año 2022, establece que *“El Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”* (SEP, 2024, p. 15). Esto quiere decir que el alumnado debe ser capaz de tener un pensamiento crítico y reflexivo sobre los contenidos, propósitos y procesos de aprendizaje que se abordan en el aula, asumiendo la responsabilidad de compromiso personal y colectivo con la transformación social.

Expuesto lo anterior, para lograr un enfoque humanista e inclusivo, que se centre en el alumnado como un agente activo, se requiere de consolidar las capacidades lingüísticas que le permitirán comprender su mundo social. A partir de estas capacidades se derivan las demás áreas y campos académicos que facilitarán su adaptabilidad en la vida futura, tanto en el ámbito laboral como en el emocional e intrapersonal.

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituye uno de los fines de la educación, que comienza desde edades tempranas, entre los tres o cuatro años, de ahí que la SEP en su actual Programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) da el siguiente fundamento:

Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, niñas, niños y adolescentes tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales y colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros (SEP, 2022, p. 144).

La presente investigación adquiere gran relevancia social, ya que tiene como propósito prevenir las BAP en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura desde edades tempranas. Para ello, se promueve en las y los niños el uso de estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de procesos cognitivos como la atención, la memoria y el pensamiento, entre otros, mismos que favorecen la capacidad para resolver problemáticas o dificultades que enfrentan durante la etapa escolar y a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, este estudio contribuye a ampliar el panorama del profesorado y de los agentes educativos, al aportar estrategias que pueden implementarse en el proceso de enseñanza con el alumnado que presenta BAP.

Existen diversas aportaciones obtenidas a través de una búsqueda exhaustiva, basada en la lectura y el análisis de fuentes bibliográficas sobre un tema determinado. Estas aportaciones dan cuenta de cómo ha sido estudiada la problemática, las metodologías y los instrumentos aplicados en el eje central de la investigación; así como los resultados y reflexiones que conducen a recomendaciones relevantes para futuras investigaciones. Por tanto, en las siguientes líneas se dan a conocer a quienes han aportado y sustentado el presente estudio y que le anteceden, con el fin de construir una guía para desarrollar una metodología adecuada y pertinente.

Las páginas y bases de datos consultadas que dan sustento son *REDALYC*, *SCIELO*, *Google Académico*, entre otras; con la finalidad de ampliar el panorama de investigación, realizar un análisis y reflexión del objeto de estudio, como primer término juego y lectoescritura y en segundo orden aportaciones internacionales

nacionales y locales para poder enriquecer y sustentar la investigación desde diversos enfoques que han sido analizados.

Un proyecto investigativo que aporta sustento y conocimiento relevante en la variable del juego es el de Zapata, (2020) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, a través de su tesis de maestría: “El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado de primero” su situación problema fueron los obstáculos o barreras a las que se enfrentan las y los niños de entre cinco y ocho años en el proceso de la lectura y la escritura. Por lo anterior, se formula el objetivo de emplear el juego como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de aprendizaje y favorecer el trabajo colaborativo.

A partir de los objetivos planteados se evidenció que el juego como estrategia didáctica permite acercar al alumnado de una manera amena al proceso de aprendizaje de lectura; generando la motivación, la participación, la retroalimentación, la interacción y el trabajo en equipo. Tras realizar una reflexión sobre el quehacer pedagógico y el desarrollo de las estrategias implementadas en un grupo de primer grado de primaria, orientadas a propiciar la lectura y la escritura mediante experiencias innovadoras y dinámicas, se concluye que:

La lectoescritura con el juego como mediación pedagógica desarrolla gusto y disposición en los escolares hacia el conocimiento y el aprendizaje, fortalece el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y ciudadanas, el desarrollo sensorio motor, la imaginación, la creatividad y desde ellos, la vivencia de ambientes que transforman las prácticas tradicionales de formación en el aula (Zapata, 2020, p. 133).

Otro aporte al proyecto respecto a la relevancia que tiene el juego en el ámbito académico y pedagógico es el de Ortiz (2016) de la Ciudad de México, con aportaciones realizadas en su monografía: “El juego como estrategia para favorecer el aprendizaje en preescolar” originado de la problemática sobre la valoración que se le proporciona al juego dentro del campo educativo, pretendiendo que se revalorice el uso de este por parte de los agentes educativos. Debido al escaso valor que se les otorga a las actividades lúdicas, es fundamental considerarlas como una estrategia que permite al alumnado vivir experiencias enriquecedoras, facilitando así la transferencia de sus conocimientos académicos en la vida cotidiana y logrando aprendizajes significativos.

Los objetivos propuestos para la resolución de la problemática son: definir y analizar el juego como herramienta para favorecer el aprendizaje y reflexionar sobre la importancia de su implementación en el nivel preescolar. Definiendo que en el nivel preescolar es indispensable la implementación de estrategias sencillas, divertidas y significativas.

La conclusión de este proyecto reconoce el valor pedagógico del juego, ya que promueve el aprendizaje de la infancia, además de potenciar el desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo: el trabajo colaborativo, confianza en sí mismos, adquisición de nuevos conocimientos, entre otros; dando pie a que los agentes educativos deban poner en práctica estrategias como el juego que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, el aporte principal de la autora consiste en:

El juego es una actividad trascendental en la vida de todos los seres humanos y principalmente de los niños, a través de él podemos desarrollar habilidades y destrezas que nos ayudan a desenvolvernó eficazmente en el ámbito familiar, social y cultural, por tal motivo deber ser fomentado desde los primeros años de vida, ya sea por los padres de familia, por los docentes y por la sociedad en general (Ortiz, T., 2016, p. 63).

El juego no solo favorece el aprendizaje del alumnado, sino también contribuye a la intervención del profesorado, utilizándolo como estrategia innovadora e interesante para que las y los alumnos logren la motivación y la transposición de conocimientos aprendidos en su contexto natural, en virtud de que está presente en todas las etapas del desarrollo del ser humano.

En este mismo sentido, la autora Melo (2020), de México, en su artículo “Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria”, coincide en la subvaloración que prestan el profesorado y estudiantado respecto al juego y el acto de jugar en las etapas de aprendizaje, de la preocupación con la que se encuentran las y los docentes, sobre cómo es que el estudiantado puede llegar a adquirir elementos conceptuales que favorezcan el desarrollo de destrezas que les concedan comprender, interpretar, actuar y transformar en su contexto.

Ha sido mencionado en los planes y programas de estudios actuales que la enseñanza – aprendizaje debe ser un proceso duradero, efectivo y aplicable, yendo más allá de la memorización de los contenidos escolares o la información abordada durante los cursos académicos. Debido a ello, se requiere de consolidar los procesos educativos orientados a la resolución de problemas cotidianos.

La enseñanza – aprendizaje es un proceso que ha llevado al profesorado a buscar cómo es que las y los alumnos pueden alcanzar el aprendizaje significativo; y es ahí donde se dan cuenta que el juego puede ser una estrategia útil, de tal manera que Melo (2020) menciona que se han realizado diversas investigaciones en las que se considera este proceso como una actividad importante para el desarrollo integral no sólo de las infancias, sino de los sujetos en cualquier etapa de su vida.

La autora llevó a cabo un análisis de las concepciones que diversos teóricos, como Freud, Fröebel y Vygotsky, entre otros, han desarrollado y plasmado respecto al concepto del juego en diversos contextos. Esto permitió obtener una síntesis sobre su significado y partir de ella para enfocarse específicamente en la definición que mejor se adecua y sustenta a la investigación.

Concluye en su artículo, que el juego ha sido reconocido como una herramienta potencial para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, a partir de las encuestas que se aplicaron y de los resultados obtenidos en donde se considera que las y los participantes por los menos una vez en su vida han tenido acercamientos a algún tipo de juego, haciéndolos capaces de identificar con facilidad que han sido empleados en ambientes laborales o sociales, posibilitando desarrollar habilidades críticas y reflexivas. En otras palabras, *“el juego está presente de alguna manera en todos los aspectos del ser humano sin importar su condición o nivel de madurez”* (Melo, 2020, p. 271).

El siguiente trabajo de investigación realizado por el maestro Salas (2020) en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) con la tesina de maestría titulada “El

juego como estrategia para la resolución de problemas que impliquen la multiplicación en cuarto grado de educación primaria.” El autor describe la problemática que enfrenta el profesorado al implementar actividades relacionadas con el juego; sin embargo, estas carecen de intencionalidad académica. Asimismo, menciona que el alumnado no acepta plenamente la asignatura de matemáticas, debido a que están acostumbrados a recibir el conocimiento mediante una metodología convencional, sin reflexión y conciencia de lo que se aprende, desacreditando que los errores que surgen en el desarrollo de procedimientos son parte del aprendizaje.

El autor se propone analizar las condiciones e implicaciones del juego matemático como estrategia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la multiplicación, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en las y los alumnos de cuarto grado de primaria.

A partir de la implementación de la estrategia que fomenta el juego matemático, se concluye que este eleva al alumnado a niveles taxonómicos más complejos, incrementa sus habilidades para la solución de problemas y los motiva a participar activamente en la construcción de sus aprendizajes.

El aporte que de la investigación se manifiesta en que:

Utilizar juegos como estrategia de aprendizaje, hará que el alumnado preste atención a lo que está realizando y, al no hacerlo de manera casi mecánica, recordará lo realizado por más tiempo. [...] por lo que el juego representa un medio excelente para la transmisión de conocimientos más que un fin, haciendo que el aprendizaje del alumnado sea integral (Salas, 2020, p.101-102).

En cuanto a las investigaciones que aportan al estudio de la lectoescritura, proceso determinante para el éxito de la escolaridad y la concreción de aprendizajes, las y los autores Puñales, et al., (2017) de Cuba mencionan en el artículo “La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje”, que las asignaturas que se enseñan en la escuela primaria parten de una la lengua materna, medio esencial de cognición y comunicación humana, encargada de formar y desarrollar habilidades que posibilitan la comunicación. Es decir, el aprendizaje adquiere relevancia y significación en el ámbito escolar.

En la educación primaria, específicamente en el primer grado (6 a 7 años) se encuentran marcados diversos objetivos pedagógicos, entre ellos se determinan: la articulación de la educación preescolar con la primaria, la adquisición del código de la lectoescritura, ejercitación y consolidación del lenguaje. Es por ello, que el lenguaje adquiere un valor extraordinario para el trabajo del plan de estudios, con la intención de orientar al profesorado, madres y padres de familia a la utilización de estrategias de intervención psicopedagógica que prevenga y potencien el desarrollo de la atención a la diversidad.

En el proceso de la lectoescritura es indispensable considerar que el alumnado posee ritmos y estilos de aprendizajes diversos. Asimismo, en el caso de los infantes que enfrentan dificultades asociadas a BAP, resulta esencial organizar estrategias didácticas, como el juego y las adaptaciones personalizadas, que promuevan una enseñanza enriquecedora, inclusiva y significativa, permitiendo que

las niñas y los niños alcancen su máximo potencial en un entorno de respeto a su individualidad.

De acuerdo con la diversidad de autores que se mencionan en dicho artículo y a las conclusiones obtenidas es relevante rescatar que:

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado de la Educación Primaria ha de concebirse teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en el grupo, de modo que sea una respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de los escolares (Puñales et al., 2017, p. 131).

La intervención pedagógica resulta relevante en este proceso, ya que exige considerar e implementar una variedad de métodos que abarquen la diversidad de capacidades, habilidades y destrezas del alumnado integrado en el grupo escolar, garantizando así un desarrollo equitativo y significativo para todas las niñas y niños.

La lectoescritura es un proceso fundamental para el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad actual y, de acuerdo con autores como Luna et al. (2019) en su artículo publicado en la revista Conrado de Ecuador, titulado “Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida”; exponen la problemática con la que se enfrentaron, ya que año con año la escuela es la única encargada de enseñar el sistema de escritura y lectura. Se pretende que ahora la familia también se involucre en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la misma, asegurando que el entorno en el que vive la y el niño salvaguarde y favorezca las actitudes y aptitudes para la lectoescritura.

“Leer y escribir debe considerarse un medio para la expresión liberadora, la creación y movilización de pensamiento que permite reinterpretar y transformar el entorno continuamente, por eso se le reconoce como elementos básicos de la formación de los individuos” (Luna et al., 2019, p.204). En consecuencia, la lectoescritura debe ser incorporada desde edades tempranas permitiendo proveer actividades que estimulen el desarrollo de habilidades y capacidades, como lo son la codificación e interpretación de textos.

Entre los dos a los cinco años de edad, los infantes se relacionan con actividades de lectura y escritura, expresando su deseo por entender el mundo en el que se desenvuelven, por lo que es el momento oportuno para iniciar el aprendizaje de fonemas, desarrollando en ellos la conciencia fonológica. Más tarde, en una edad que comprende de los seis a los ocho años, el alumnado aprende a leer y escribir, convirtiéndose en una experiencia significativa durante su etapa educativa. Posteriormente, entre los nueve y doce años amplían la comprensión lectora y la expresión escrita.

Los autores llegan a la conclusión de que la participación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura dependerá de sus expectativas y creencias acerca de su contribución en este proceso, considerando que la escuela no es el único agente que puede y debe intervenir en el fortalecimiento de habilidades y fomento de estrategias que motiven a las y los alumnos en su proceso de aprendizaje.

La lectoescritura emergente es la etapa precursora donde se espera que el alumnado adquiera destrezas y habilidades de lectura y escritura, factores

determinantes para el éxito escolar; tal es el caso del artículo: Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19, elaborado por Quemé (2022) en la Ciudad de Guatemala. Este artículo aporta la comparativa entre una escuela pública y una privada en relación a las metas de egreso de la niñez del nivel pre primario, en el ciclo escolar en el que se presentó la pandemia por el COVID 19.

Quemé (2022) llega a la conclusión de que es importante dosificar y diseñar estrategias de aprendizaje específicas para su implementación en el modelo híbrido y virtual. Estas deben integrar la formación continua, lo que hace necesario que la comunidad educativa de cada plantel elabore propuestas pertinentes, coadyuvando al profesorado, madres y padres de familia en el camino hacia la educación y el logro de las competencias clave de la lectoescritura emergente.

Retomando la investigación realizada en Ecuador por Guaraca & Erazo (2022) en su artículo denominado “Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria”. Se presenta la consecuencia de la dependencia tecnológica como la problemática por la que los infantes pierden el interés por dedicar poco tiempo a la lectura. En consecuencia, no adquieren competencias necesarias para comprender información de diversos textos que se les presentan.

En lo que respecta a la lectoescritura, es importante destacar que constituye un proceso de gran importancia y responsabilidad para el profesorado. Las estrategias implementadas para su enseñanza, especialmente durante la infancia, resultan determinantes en el desarrollo de competencias en este ámbito, ya que

influyen en el rezago o en el aprovechamiento de las capacidades del alumnado dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde el punto de vista de los autores, el diagnóstico es una de las estrategias didácticas que le permiten al profesorado identificar las habilidades y competencias que poseen las y los niños. Además, permite identificar las BAP a las que se enfrenta el alumnado, ya que pueden requerir atención educativa especializada durante un periodo escolar, debido a los obstáculos significativos que presenta en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo a través de una metodología mixta cuantitativo y cualitativo, con una muestra 102 docentes de primaria de tres instituciones educativas. Los resultados revelan que el alumnado se dedica muy pocas veces a la lectura y, en consecuencia, solo ocasionalmente comprenden lo leído. Simultáneamente, se concluye que el profesorado utiliza materiales innovadores y motivacionales solo en ocasiones para fortalecer la lectura en sus clases.

El siguiente artículo denominado “Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo”; elaborado por Pérez & Plascencia (2022), en Costa Rica presenta una investigación de tipo cualitativa y de carácter descriptivo. Este artículo tiene como objetivo analizar la alineación del currículo dominicano y las guías de ajustes curriculares con respecto a la evidencia recopilada acerca de la lectoescritura inicial en la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.

En sus diversas aportaciones se encuentra que la lectoescritura inicial “es un proceso que permite que las personas puedan desenvolverse con autonomía en el ámbito social” (Pérez & Plascencia, 2022, p. 7). Si bien en la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo se enfrentan a retos como la concentración, comprensión y retención de conceptos, se recomienda que el alumnado este en contacto con materiales variados y auténticos de lectura.

Las autoras concluyen que en los documentos analizados no se evidencia la exclusión de niñas y niños que enfrentan BAP. No obstante, se identifican ciertas segregaciones; sin embargo, también existen aspectos favorables en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en donde se puede ver que los textos priorizan las medidas de atención a la diversidad y conciben el ajuste como una medida para la ejecución de estrategias que atiendan la diversidad.

La lectura y la escritura son procesos complejos e inacabados que suponen una dificultad durante la etapa escolar; sin embargo, es en los primeros años en los que estos procesos inician y pueden marcar un camino de éxito o fracaso para el estudiante porque la comprensión de la lectura y la producción escrita transversalizan todas las áreas del conocimiento y pueden ser una de las causas de un alto o de un bajo rendimiento académico (Zapata, T., 2020, p. 3).

El presente estudio se enmarca en los obstáculos del lenguaje que enfrenta el alumnado de tres a cinco años, derivados de deficiencias en la comprensión o la producción del vocabulario, las estructuras gramaticales y el discurso; incluyendo carencias del lenguaje, el habla y la comunicación. Se considera que el juego es una estrategia que puede ser aplicada y practicada en conjunto por el profesorado, alumnado, madres y padres familia para poder adquirir y desarrollar estrategias y

herramientas de aprendizaje de la lectoescritura que les permitirán desenvolverse en el contexto social inmediato.

La investigación realizada en la UAZ por Hernández (2021) en su tesis de maestría titulada “Aplicación de una App educativa en el proceso de lectoescritura en primer grado de primaria”; identificó que las y los alumnos que ingresan al primer grado de primaria no poseen los contenidos académicos esperados que deberían de obtener al finalizar la educación preescolar, debido a que presentan deficiencias madurativas. En consecuencia, se visualiza que cada alumna o alumno dispone de un proceso diverso de adquisición de la lectoescritura.

Debido al planteamiento anterior, el autor se traza la necesidad de reconocer las habilidades que posee el alumnado al ingresar al primer grado de primaria, respecto a lo que se refiere al nivel de lectura y escritura, partiendo de esa información para desarrollar competencias lectoras con el apoyo de un programa de software educativo.

La investigación desarrollada es de tipo cualitativo y utilizó como instrumentos de recolección de información recursos tecnológicos y rúbricas dirigidas a infantes de seis años de edad de una escuela privada. Los resultados fueron satisfactorios en el desarrollo de competencias y habilidades esenciales para un aprendizaje significativo de la lectoescritura, particularmente en el uso de sílabas y la asociación de sonidos con letras y palabras. Asimismo, se consideraron los ritmos individuales de aprendizaje, propiciando una retroalimentación oportuna y adecuada para el alumnado.

La presente investigación se orienta a fortalecer las líneas de estudio desarrolladas a nivel internacional, nacional y local en torno a la relación entre el juego y el desarrollo de la lectoescritura.

La Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) y de cada uno de los estados de la República Mexicana año con año realizan una evaluación para identificar los avances y las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en el ámbito académico, con el fin de impulsar la mejora continua de la educación en México, y proponer acciones que contribuyan al desarrollo integral del alumnado.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) junto con las Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2022 – 2023), así como del Censo de Población y Vivienda del año 2023 proyectan un total de 13, 226 alumnas y alumnos zacatecanos de edad preescolar y primaria que son atendidos por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación (USAER), instancias que tienen como objetivo *“proporcionar un conjunto de recursos humanos, técnicos y metodológicos a través de la asesoría y el acompañamiento para coadyuvar en el desarrollo de ambientes inclusivos que minimicen o eliminen las BAP”* (MEJOREDU, 2022).

De acuerdo con las estadísticas expuestas anteriormente se reflexiona que la cantidad de niñas y niños que se enfrentan a BAP es alarmante para la educación. Indicando que el alumnado que cursa el preescolar y la primaria, de los tres a los doce años, no están adquiriendo las habilidades, saberes y herramientas necesarias para desarrollar el aprendizaje académico. La lectura y la escritura son saberes que se integran en los contenidos educativos que se buscan alcanzar a lo

largo del trayecto pedagógico. Estas habilidades brindan al estudiantado la oportunidad de *“la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura”* (SEP, 2024, p.144). Además, se utilizan diversos lenguajes, estrategias y herramientas diferenciadas que favorecen el desarrollo de las y los niños al enfrentarse a desafíos relacionados con BAP.

El periodo que abarca desde el preescolar hasta la primaria es la etapa en la que el alumnado se encuentran en pleno proceso de aprendizaje de la lectoescritura, utilizando características propias de su cultura y pautas gramaticales con el propósito de comunicarse. Las y los niños emplean el lenguaje para manifestar deseos, expresar emociones y atender otras necesidades. En consecuencia, cuando enfrenta dificultades asociadas a las BAP que limitan habilidades como la expresión de fonemas y grafemas, la comprensión lingüística, o trastornos como dislexia, disgrafía, neologismos, y el seguimiento de instrucciones, resulta necesario implementar adecuaciones curriculares en las estrategias educativas para que este proceso sea agradable y significativo a lo largo de la vida.

El presente estudio se realiza con niñas y niños de tres a cinco años de edad que enfrentan BAP, específicamente en la adquisición de la lectoescritura, incluyendo la articulación de fonemas, dificultades en el lenguaje expresivo y barreras comunicativas.

Los contextos en los que se encuentran inmersos las y los sujetos de estudio son ambientes sociales, económicos y culturales diversos, los cuales constituyen una de las causas principales que enfrenta el alumnado en la adquisición de la

lectoescritura. Por esta razón, es fundamental priorizar el desarrollo de saberes que articulan conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan un aprendizaje significativo y útil para su vida.

Las causas que originan la problemática se derivan de la deficiencia de conocimiento en la intervención y ejecución de estrategias educativas por parte de las y los docentes para trabajar con el alumnado que se enfrenta a BAP específicamente en el área de la lectoescritura. Esto puede ser por la escasez de capacitación constante o por la insuficiencia de recursos necesarios para llevar a cabo estrategias educativas adecuadas a las necesidades detectadas.

Por otro lado, no existe una cultura de la prevención ante las barreras que enfrentan las y los alumnos en situaciones cotidianas, como el lenguaje. En la mayoría de los casos, el proceso de intervención con las y los niños se inicia demasiado tarde, lo que genera un desarrollo tardío que puede afectar sus relaciones sociales y emocionales al carecer de las estrategias indispensables para desenvolverse en su contexto natural.

La falta de implementación de estrategias didácticas innovadoras por parte de las y los docentes para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura limita y carece de sentido para el alumnado en el proceso de adquisición de esta habilidad. Por esta razón, es importante utilizar con mayor frecuencia el juego como estrategia de aprendizaje, ya que, aunque es un recurso natural en el desarrollo de los seres humanos, también se considera una actividad placentera y espontánea. Si se destina a fines educativos, el juego puede propiciar un ambiente de autoaprendizaje que facilite la adquisición de la lectura y escritura.

El aporte del presente estudio se dirige al profesorado y al alumnado, al fomentar el uso del juego como una estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura en niñas y niños que enfrentan a BAP, específicamente en el ámbito del lenguaje.

En congruencia con la problemática planteada, las líneas de investigación se enmarcan en la siguiente interrogante: ¿Qué impacto tiene la implementación del juego como estrategia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y en el desarrollo de habilidades y saberes en niñas y niños de tres a cinco años que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación? De ella se derivan tres preguntas específicas que permitirán abordar de forma específica cada uno de los conceptos que se encuentran involucrados

1. ¿En qué consiste el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las y los niños de tres a cinco años?
2. ¿Cómo incide el juego al ser aplicado como estrategia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?
3. ¿Cómo el juego propicia habilidades y saberes en el aprendizaje de la lectoescritura en las y los niños de tres a cinco años que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?

Derivado de los señalamientos anteriores, la hipótesis argumenta que: la implementación del juego como estrategia incide positivamente en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y propicia saberes y habilidades en niñas y niños de tres a cinco años que enfrentan BAP. Esto se debe a que favorece el aprendizaje

significativo a través de actividades lúdicas que se generan en un ambiente positivo y estimulante, aumentando la motivación y la atención a partir de la interacción social que les permite la asociación de signos gráficos con significados reales, facilitando la comprensión, memorización de letras y palabras, poniendo en práctica sus habilidades lingüísticas en su contexto inmediato.

El objetivo general de la investigación, en concordancia con lo planteado anteriormente, consiste en analizar la incidencia del juego aplicado como estrategia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en el desarrollo de habilidades y saberes en niñas y niños de tres a cinco años que enfrentan BAP. De esta manera, resulta imprescindible revalorizar el juego como una oportunidad de aprendizaje en las aulas, fomentando la participación activa y diferenciada tanto del alumnado que enfrenta BAP y como del que no las presenta.

En consecuencia, la participación del profesorado, así como de las madres y padres de familia, es fundamental para el desarrollo de capacidades en la lectura y la escritura. Esta colaboración resulta aún más efectiva cuando se realiza a través de actividades lúdicas o recreativas, siempre manteniendo un enfoque pedagógico que favorezca la atención, la memoria, la discriminación visual y auditiva. Estos procesos son esenciales para la estructuración adecuada del lenguaje oral y escrito.

Con la finalidad de comprobar la hipótesis planteada, se definieron tres objetivos secundarios. El primero, es describir en qué consiste el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las y los niños de tres a cinco años. El segundo, está encaminado hacia definir qué es el juego y cómo al ser aplicado como estrategia

incide en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. El tercer y último objetivo, es evaluar el juego como estrategia que incide en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y propicia habilidades y saberes en las y los niños de tres a cinco años que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Durante el proceso de indagación recorrido, es indispensable considerar otras experiencias, miradas y proyectos educativos aplicados al escenario central del tema de investigación, con el fin de reconocer el juego como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura en niñas y niños que se enfrentan a BAP. En el marco conceptual o desarrollo de la perspectiva teórica se toman en consideración experiencias de investigaciones que se desarrollaron con propósitos semejantes a los pretendidos en la presente. En consecuencia, se considera relevante mencionar a las y los autores más sustanciales de cada una de las variables: “el aprendizaje de la lectoescritura”, “Barreras para el aprendizaje y la Participación” y el “juego”.

Con respecto al concepto de “aprendizaje de la lectoescritura” este se conforma de dos elementos importantes, lectura y escritura; Emilia Ferreiro (1979) los define a partir de los verbos leer y escribir, señalando que se trata de construcciones sociales y actividades socialmente definidas. Asimismo, la autora menciona que:

El aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica, se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral [...] leer, equivale a decodificar lo escrito en sonido (Ferreiro & Teberosky, 1979 p. 19).

El aprendizaje de la lectoescritura se da desde los primeros años de vida con la integración de sonidos o fonemas que son aprendidos mediante la repetición de lo que las niñas y los niños ven a través de sus padres, por lo que el medio social en el que se desenvuelve el alumnado es crucial para la adquisición del lenguaje. De acuerdo con Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (1979) texto utilizado en la actualidad, el alumnado trata de comprender activamente la naturaleza del lenguaje, asimilándolo, formulándose hipótesis, poniendo a prueba sus anticipaciones para finalmente forjar su propia gramática.

Las autoras Ferreiro & Teberosky (1979) afirman que leer consiste en descifrar, sino en construir sentidos a partir de signos gráficos y de los esquemas del pensamiento que ha adquirido el lector. Al mismo tiempo, señalan que escribir no equivale a copiar, sino que se orienta a producir sentido mediante signos gráficos y los esquemas de pensamiento del sujeto que escribe.

Para que se construya en el alumnado el aprendizaje de la lengua escrita, hay una lista de capacidades y aptitudes que están involucradas, tales como *“lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso motriz, buena articulación, etc.”* (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.28).

La teoría de Piaget (1959) describe al lenguaje infantil como “simbólico” permitiéndoles a las infancias saltar del “aquí y ahora” y hablar de cosas como el pasado, el futuro, de las personas, sus sentimientos y eventos cotidianos. La etapa en donde se hacen visibles dichas acciones es en la etapa pre – operacional, ya que, durante este periodo, el lenguaje se muestra en instancias de “animismo y egocentrismo”.

Según las concepciones de Piaget (1959) “Animismo” se refiere a la tendencia de las y los niños pequeños a considerar que todo, incluso los objetos inanimados, están vivos. Mientras que “egocentrismo” se les atribuye a todos aquellos fenómenos propios de sus sentimientos e intenciones.

Ahora bien, el segundo término “Barreras para el aprendizaje y la participación”, Booth & Ainscow (2011) explican que se dan de la interacción entre el alumnado y los contextos, las personas, las políticas, las culturas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de las y los niños dentro y fuera del centro escolar. Esta premisa como menciona Martell (2020) ha sido construida con el objetivo de eliminar las prácticas educativas que generan discriminación, exclusión o segregación en los espacios escolares y asegurar la educación inclusiva favoreciendo el logro de los aprendizajes, respetando los derechos, la dignidad y las libertades de las y los niños dando continuidad a la educación.

Enriqueciendo las aportaciones anteriores, el Diario Oficial de la Federación (DOF) nombra a las BAP como la *“condición o situación del entorno que por sus características o la manera en que se interpreta o emplea, puede limitar el ejercicio de derechos de las personas, principalmente de quienes viven en situación de vulnerabilidad”* (DOF, 2023, p. 4). Particularmente, en el ámbito educativo existen diversas clasificaciones que permiten delimitar los factores que influyen en el aprendizaje del alumnado, facilitando la implementación de metodologías adaptadas, el DOF (2023) menciona las siguientes clasificaciones: estructurales, actitudinales y pedagógicas.

Las barreras estructurales surgen de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad hacia personas o poblaciones vulnerables. Las barreras actitudinales se refieren al rechazo, la discriminación o la sobreprotección por parte de autoridades educativas, docente, madres y padres de familia hacia el alumnado, las barreras pedagógicas emergen cuando el proceso de enseñanza no atiende la diversidad de capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de necesarios del alumnado, al no ofrecer las estrategias didácticas necesarias.

La SEP (2020) en el Acuerdo Educativo Nacional de la Estrategia Nacional de Educación inclusiva (ENEI) se refiere a las BAP como la respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden el ejercicio del derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Por esta razón, la participación del profesorado debe ser a partir de elementos claves como la elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de la toma de decisiones que simplifiquen el aprendizaje.

La detección e intervención temprana de las barreras a las que se enfrentan las y los niños antes de los seis años es invaluable, ya que a partir de esta edad el alumnado se ve involucrado en nuevos aprendizajes académicos, entre ellos se encuentra inmerso el uso de la lectoescritura. De ahí que las barreras que surgen en el desarrollo evolutivo pueden generar demora en el aprendizaje de contenidos de otros campos formativos.

Por último, el tercer concepto es el “juego”, y Ferland (2005) menciona que es una actividad para divertirse, por medio de éste el alumnado obtiene placer. El juego solo tiene fin en sí mismo, por medio del cual se aprenden las reglas, las costumbres y los valores que rigen el entorno, con el objetivo de descubrir el mundo

en el que se vive. Mientras que por otro lado el juego también es el lugar de las fantasías, de las soluciones extravagantes en donde las infancias usan sus habilidades creativas.

El juego es un término con múltiples definiciones, aplicado en diversos contextos y con objetivos variados, por lo que no se le puede asignar un término universal. En consecuencia, el investigador deberá adaptarlo a los propósitos específicos de su estudio; en el presente caso, se propone emplearlo como estrategia pedagógica que favorezca el aprendizaje de la lectoescritura.

El tipo de metodología que se lleva a cabo es la investigación – acción (Latorre, 2005) que tiene como objetivo la identificación de estrategias de acción que son implementadas para más tarde ser sometidas a la observación y reflexión para lograr generar un cambio social y conocimiento educativo, proporcionando autonomía a quienes lo realizan.

Elliot (2005) define la investigación - acción como *“un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* (Elliot, 2005, p.88) considerándola como una autoevaluación y reflexión sobre el quehacer docente, permitiéndole ampliar la comprensión de los problemas emergentes para llevar a cabo acciones encaminadas a la solución de las problemáticas. Sobre este tipo de investigación Elliot (2005) expone que se interpreta desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan con la situación problema, como pueden ser los docentes, autoridades educativas y alumnado.

La investigación – acción le permite el libre acceso a interpretaciones y relatos al investigador, derivado de que *“implica necesariamente a los participantes en la auto reflexión sobre su situación [...] los cuales solo pueden ser validadas a través del diálogo libre de trabas con ellos”* (Elliot, 2005, p. 26).

Esto quiere decir que la investigación – acción, según lo expuesto por Elliot (2005), adopta una conducta exploratoria debido a que consiste en profundizar la comprensión del docente sobre su problema. De ahí que, adopta una postura teórica, ya que la acción emprendida permite dar solución a la problemática y se suspende hasta conseguir la comprensión de la problemática en cuestión.

Se considera a la población como el conjunto total de individuos que comparten características comunes observables. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), las localidades con menos de 2,500 habitantes se clasifican como rurales. En este contexto, la localidad de Picones, Zacatecas, con 840 habitantes, 271 viviendas de las cuales 209 son habitadas, según datos del INEGI (2020), cumple con dicha definición.

Cuenta con transporte público que facilita la movilidad hacia la cabecera municipal y comercios externos, así como red de agua potable con cobertura total y alumbrado público que atiende la mayor parte de la población. Sin embargo, carece de servicios comerciales básicos como farmacias, ferreterías, tiendas de ropa o calzado. Por estas características, Picones se clasifica como localidad rural.

Por lo tanto, la presente investigación se centra en una población muestra de esta comunidad rural zacatecana. Las y los participantes viven en entornos diversos caracterizados por condiciones económicas, sociales y culturales heterogéneas,

típicas de la ruralidad. Esta población se compone de tres niñas y tres niños de entre tres a cinco años que enfrentan a BAP, particularmente en el ámbito del lenguaje, lo que justifica la implementación de estrategias lúdicas diferenciadas.

Para identificar dichas BAP se aplicó la Evaluación Lectura y Escritura del Centro Intellecta (2025) (Anexo A) el 27 de mayo del 2025, con el consentimiento de madres y padres de familia (Anexo B), junto con el Instrumento para el registro de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de la SEP (2024) (Anexo C). Estos recursos permitieron identificar y clasificar las barreras actitudinales, didácticas, de accesibilidad, políticas y comunicativas presentes en la muestra.

La presente investigación se inicia con una fase de diagnóstico que permite tener contacto directo con el alumnado que forma parte de la muestra de investigación. Este instrumento facilita recabar información, analizar y comprender cómo y cuáles son las BAP a las que se enfrenta el alumnado en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Se determina un instrumento diagnóstico mediante una investigación exhaustiva de diversos recursos, con el fin de que el instrumento seleccionado permita obtener información relevante y significativa para plantear posibles soluciones.

Al tener la información recopilada de cada una de las y los participantes que intervienen directamente en la problemática, se formula una hipótesis. Posteriormente, se genera la planificación de acciones que son puestas en práctica y finalmente son observadas para registrar la información y reflexionar sobre los resultados.

La reflexión se obtiene a partir de una observación precisa de las acciones realizadas durante el proceso de intervención, facilitando evaluar y explicar lo acontecido. En correspondencia con Latorre (2005) la observación proporciona información suficiente sobre la acción con el fin de poder realizar el análisis y obtener evidencias para apoyar las afirmaciones de lo aprendido, así como dar sustento a la hipótesis planteada.

A partir de la observación y la reflexión de la información obtenida de diversos instrumentos como: cuestionarios, entrevistas, el diario de campo y del investigador; se logra obtener una evaluación del impacto alcanzado a partir de la puesta en práctica del juego como estrategia para lograr los objetivos planteados en la presente investigación.

CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

El objetivo de este capítulo es explicar los fundamentos teóricos, los principios, el proceso de adquisición y desde qué edad se presenta en el alumnado el interés del aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, se continúa con las BAP, su clasificación y las características a las que se enfrentan las infancias de tres a cinco años respecto al lenguaje y cómo es que incide en el desarrollo de sus habilidades motrices, cognitivas y metacognitivas que coartan el desarrollo del alumnado.

Asimismo, se abordan estrategias y metodologías que permiten favorecer la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en las infancias de tres a cinco años que se enfrentan a BAP, específicamente en el área comunicativa. El capítulo se divide en cuatro apartados en los que se profundiza y analiza cada uno de los contenidos mencionados anteriormente.

1.1 La enseñanza del aprendizaje de la lectoescritura

La comunicación es el medio principal de la sociedad con el que satisfacen necesidades y se realizan intercambios sociales con otras personas; además de la lengua, existen diversos sistemas que pueden tener una función comunicativa; *“El niño desde que nace se comunica a través del llanto, la sonrisa y la acción. Poco a poco va adquiriendo el lenguaje, y a través de él, va aprendiendo a dialogar, a pedir*

información, a cuestionar” (SEP, 2022, p. 16). Algunas de las estructuras del lenguaje son creadas por el ser humano, por esta razón la lengua es un sistema de comunicación que le es propio y peculiar al ser creativo.

Toda persona sin necesidades específicas de apoyo educativo, tiene la oportunidad de adquirir de forma natural una lengua, por medio de ella puede expresar su pensamiento y la capacidad de generar ideas novedosas, originales y valiosas. Sin embargo, para lograrlo debe existir una interacción lingüística con las y los adultos al mismo tiempo que con el mundo en el que se desenvuelve, con los objetos, animales, colores, olores, etc., mismos que permiten la comprensión del mundo particular en el que crece (SEP, 2022).

Las y los niños al tener una interacción, desde edades tempranas y a lo largo de su proceso evolutivo, con el medio en el que se desenvuelven, adquieren la habilidad de manipular e interactuar con objetos que exploran e interiorizan por medio de los sentidos, apropiándose de los sonidos oportunos de una lengua, así como de palabras y formas de expresar sus necesidades básicas a fin de adaptarse al medio.

Para que el ser humano logre comunicarse adecuadamente con otras personas necesita adquirir el mismo sistema de lengua, de esta forma se asegura que se pueden producir palabras, oraciones o una conversación amplia que puede ser comprendida por las y los individuos, y a su vez comprender expresiones de otros hablantes. La SEP (2022) indica que toda persona posee un registro de los sonidos de su lengua, conocidos como “fonemas” interpretaciones mentales que

forman parte de la competencia comunicativa, por medio de ellos se pueden constituir sílabas, palabras y oraciones. Debido a lo anterior, las infancias son capaces de combinar secuencias de sonidos mediante reglas interiorizadas a partir de la convivencia e interacción con otras y otros hablantes de la misma lengua.

En la competencia comunicativa se encuentran inscritos los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinar estos elementos, lo que permite al alumnado interpretar construcciones mayores, aunque nunca antes las haya escuchado. De acuerdo con la SEP (2022) esta competencia se estructura en tres componentes:

1. Componente fonológico: se refiere a los fonemas y las reglas para combinarlos en secuencias de sílabas y palabras. El *fonema* es un elemento lingüístico que, de manera aislada, no posee algún significado, pero al combinarse con otros genera palabras que dotadas de sentido.
2. Componente sintáctico: comprende los componentes léxicos y las reglas para construir oraciones con significado.
3. Componente semántico: se encuentran los significados de los elementos léxicos y poder interpretar las oraciones a través de reglas.

En el proceso de aprendizaje de la lengua, las niñas y los niños toman como referencia las expresiones lingüísticas de la población adulta, de esta forma van descubriendo las reglas para elaborar palabras e hipótesis para la construcción de su propio sistema de lengua, ya que las madres y padres de familia son el primer

medio de contacto con el que se desenvuelven e intercambian expresiones del lenguaje.

Cuando las y los infantes ingresan a la educación escolarizada son conscientes de su sistema de lenguaje, facilitando la capacidad de producir, interpretar y distinguir las expresiones de su lengua; si bien el alumnado se va a enfrentar a una nueva área de conocimiento: la lectoescritura. Esta, al igual que la expresión oral, tienen como fundamento el propio sistema de lengua de las y los niños, *“tanto al escribir como al leer acudimos al sistema de lengua para poder estructurar e interpretar las cadenas gráficas, de otra manera carecerían de significado y no serían la representación de la lengua”* (SEP, 2022, p. 12).

Según Piaget (1984) el lenguaje nace de la unión entre significante y significado, el primero, suele ser un constructo que se designa a algo, mientras que el segundo es el significado de un objeto o situación. La teoría de Piaget pretende que el lenguaje de la o el niño plasme el proceso de desarrollo de su pensamiento lógico y sus habilidades de razonamiento en “periodos” o etapas, que tienen una duración específica de tiempo, se muestra a continuación la relación al desarrollo del lenguaje:

Tabla 1. Etapa y estadios del desarrollo según Piaget

<i>Etapas o estadios</i>	<i>Características</i>
<i>Sensoriomotor (0 -2 años)</i>	La niña o el niño conoce el mundo que lo rodea a través del uso de los sentidos y de las habilidades motrices que posee. No existe lenguaje propiamente dicho.

<i>Etapas o estadios</i>	<i>Características</i>
	<p>Posee un mecanismo de adaptación comportamental</p> <p>Progresivamente adquiere autonomía de la palabra de su anclaje a la situación total en la que se encuentra.</p>
<i>Pre – operacional (2 – 7 años)</i>	<p>En esta etapa el desarrollo de los niños y las niñas tiene gran avance, debido a que sus esquemas mentales les permiten acomodar nuevas palabras y situaciones, y con ellas construir oraciones simples.</p>
<i>Operaciones concretas (7 – 11 años)</i>	<p>El pensamiento de las niñas y los niños en esta etapa tiene un cambio pasando a tener una lógica y una madurez en su lenguaje oral y escrito.</p> <p>El lenguaje comienza a volverse social y deja de lado la perspectiva propia, mostrando características como el uso de preguntas, respuestas y críticas.</p>
<i>Operaciones formales (12 años en adelante)</i>	<p>Las niñas y niños utilizan los conceptos abstractos y los relacionan con los símbolos toman decisiones y acciones como consecuencia de la inteligencia.</p> <p>Las y los niños piensan de forma concreta y específicamente comienzan a considerar resultados y consecuencias de sus acciones</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Piaget (1984)

El aprendizaje de un lenguaje o una lengua permite a las y los niños tener espacios de conocimiento, creación y transformación de su cultura, historia y contexto de una forma liberadora.

La lectoescritura se centra en dos procesos que emergen del propio sistema de lengua, que el alumnado ha adquirido a partir de la interacción con el entorno social en el que se encuentra inmerso. El primero de estos procesos es el

aprendizaje de la lectura; según lo planteado por los autores Whitehurst & Lonigan (2003) citado por Caballeros, Sazo & Gálvez (2014) el estudiantado posee conocimientos previos antes de iniciar la enseñanza formal para aprender a leer, y esos conocimientos sientan las bases para el aprendizaje de la lectura, a su vez existe una correlación entre ser buen lector y las habilidades de codificar la información del texto en unidades de sonido y unidades de lenguaje.

Los conocimientos que las y los alumnos poseen antes de iniciar el aprendizaje de la lectura provienen del interés por conocer el mundo en el que se desenvuelven; el cual está constituido por los factores sociales, personales y ambientales. Dichos factores contribuyen a entender las representaciones gráficas que leen y logran comprender de la población adulta.

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.28).

Ortiz & Parra (2006) sostienen que la lectura es un proceso activo de construcción que va más allá de decodificar el texto, ya que le implica al lector interpretar que es lo que va leyendo, lo que quiere decir y las intenciones que tiene el texto. Por dicha razón, la o el lector comprende a partir del conjunto de conocimientos culturales y lingüísticos que posee, así como de las características del contexto en el que se le está leyendo, esto quiere decir que se requiere de un proceso de comprensión.

Las habilidades que las y los niños deben poseer en el aprendizaje de la lectura de acuerdo con una investigación realizada en el año 2000 en el Panel

Nacional de Lectura (*NRP por sus siglas en inglés National Reading Panel*) citado en Caballeros (2014) publicó las siguientes cuatro habilidades clave para lograrlas:

1. Conciencia fonológica: se refiere a la capacidad de identificar y manipular los “fonemas”, unidad más pequeña que compone al lenguaje hablado, que se representa gráficamente mediante letras en el lenguaje escrito. Su enseñanza se centra en que las y los niños dominen el uso de fonemas en las sílabas y palabras habladas.
2. Deletreo: se establece la correspondencia entre cada letra y su sonido correspondiente, iniciando su uso en la lectura y el deletreo propiamente dicho. El alumnado debe comprender que toda letra posee un sonido específico y que, organizados según patrones lógicos, pueden construir secuencias para deletrear palabras de manera efectiva.
3. Fluidez: esta permite al estudiantado leer de forma oral con velocidad, exactitud, y una expresión apropiada.
4. Comprensión lectora: es la esencia de la lectura, es un proceso cognoscitivo complejo que no puede entenderse sin percibir el rol que tiene el desarrollo de vocabulario y la enseñanza para comprender lo que se lee. La comprensión es un conjunto de actividades planificadas que requieren de interacciones intencionadas entre la o el lector y el texto.

Siguiendo con la línea del aprendizaje de la lectura el pedagogo Paulo Freire (2022) la caracteriza como un proceso en el que se analizan y reflexionan de forma crítica

el texto y el contexto con el objetivo de adquirir un aprendizaje, ámbitos que son confrontados entre sí en un debate y una discusión por descubrir la verdad.

Freire (2022) destaca que la lectura constituye un acto que implica tres momentos: en el primero, el alumnado realiza una lectura del mundo a través de signos como colores, olores y texturas, donde se inscriben creencias, valores y miedos que le permiten descubrir su entorno. En el segundo momento, se produce la lectura de la palabra escrita, mientras que el tercer momento corresponde a la relectura y reescritura del mundo.

El acto de leer constituye un proceso que permite a niñas y niños conocer el mundo en el que se desenvuelven, abrir las puertas del conocimiento y desarrollar un pensamiento crítico que analice su cultura e historia desde diversas perspectivas. Este ejercicio no solo impulsa la transformación de su realidad, evitando la repetición de errores del pasado, sino que también facilita la transformación personal del alumnado.

El alumnado debe emprender un diálogo con el texto para poder comprender su sentido, apoyándose en sus conocimientos y experiencias previas, influenciados por el contexto social y cultural en que se desenvuelve, así como en las estrategias cognitivas que posee para organizar la estructura textual y el proceso de lectura.

El segundo de los procesos de la lectoescritura es la escritura, que inicia con la expresión de la gesticulación, como escribir en el aire o realizar dibujos para representar ideas. En las primeras etapas de su desarrollo, el alumnado aún no distingue claramente entre dibujo y escritura; sin embargo, a medida que explora,

descubre la relación entre las grafías y los sonidos del habla, incorporando e interiorizando estos elementos en su sistema de lengua.

En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural (Montealegre & Forero, 2006, p. 25).

De acuerdo con Vygotsky (1995) el aprendizaje del lenguaje escrito radica en un sistema determinado de símbolos y signos en el que la apropiación marca un período significativo en el proceso pedagógico y cultural del niño. Debido a que este aprendizaje será una de las habilidades y competencias para desarrollarse en lo académico, social y cultural durante su etapa escolar y a lo largo de su vida.

El lenguaje escrito permite al alumnado desarrollar capacidades y estrategias para asimilar conocimientos y aprendizajes de otros contenidos académicos de las diversas materias o áreas del currículo de una institución educativa; como las evaluaciones escritas realizadas por las y los docentes, la elaboración de ensayos o la plasmación de ideas sobre temas académicos.

Las primeras grafías que el alumnado realiza y los cuestionamientos sobre lo que se lee y lo que se escribe son indicadores del proceso evolutivo por el que están pasando las y los niños en la adquisición del proceso de la lectoescritura.

Según Teberosky (2000), las niñas y los niños diferencian entre dibujo y escritura, distinguen entre signos y símbolos que deben leerse, y formulan hipótesis

sobre la combinación y distribución de letras en las palabras escritas, con el fin de descubrir su significado en la composición de la escritura.

En los primeros años de escolaridad, el alumnado comienza a interiorizar e identificar que las letras y textos de la calle, así como los anuncios publicitarios con grafías, tienen un significado. Esta capacidad surge de su exposición constante a productos que suelen comprar o consumir las familias, permitiéndoles reconocer el sentido de palabras antes de saber leer convencionalmente.

De acuerdo con Teberosky (2000), a los cuatro años de edad, el alumnado reconoce que el texto posee intencionalidad comunicativa; más adelante, desarrolla habilidades para pensar en función del texto y dominar objetos, asociando las letras, acompañadas de imágenes, con sus nombres. A medida que avanza en sus aprendizajes, distingue no solo los sustantivos, sino también verbos, artículos, pronombres y preposiciones; finalmente, comprende el sistema alfabético y la relación entre el lenguaje oral y escrito para aprender a leer y escribir.

La escritura es un proceso evolutivo en el que se construyen un conjunto de conocimientos a partir de la interacción que existe entre los lectores o escritores, con el texto, el ambiente y las condiciones o circunstancias en el que el aprendizaje se desarrolla.

La adquisición y el dominio de la lectoescritura según Montealegre & Forero (2006) se constituye a través de bases conceptuales que son decisivas para el desarrollo cultural del alumnado en donde intervienen procesos psicológicos, como

la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia.

De acuerdo con las definiciones que aportan las y los autores e investigadoras e investigadores sobre lectura y escritura, resulta innegable que ambos procesos están estrictamente relacionados. La lectura y la escritura requieren de un sistema de lengua que le permita al alumnado crear y producir fonemas, sílabas, palabras, oraciones y textos simples y complejos; por lo que ambas están ligadas y al trabajar el proceso de aprendizaje de la lectura lleva consigo el de la escritura y viceversa. *“La posibilidad de transmitir conceptos e ideas a través de un texto escrito, implica la utilización de múltiples dominios con la claridad suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas”* (Montealegre & Forero, 2006, p. 38).

Se menciona durante este capítulo que el aprendizaje de la lectoescritura se presenta en diferentes etapas y momentos de la vida de las y los niños. Por esa razón, la autoría amplía el panorama a partir de sus investigaciones y estudios teóricos sobre cómo es el proceso de adquisición de dicho aprendizaje, haciendo énfasis a qué es realmente importante permitir que el alumnado se apropie de conocimientos a partir de las interacciones sociales con el entorno inmediato y cultural en el que se desenvuelve.

Las fases del desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura en el alumnado se fundamentan en la investigación de Ferreiro (2006), presentada en la tabla 2, que identifica oportunamente las características de las y los niños según el nivel de desarrollo en el que se encuentre.

Tabla 2. Niveles de lectoescritura según Emilia Ferreiro

Niveles	Características
Nivel pre – silábico	El alumnado escribe haciendo garabatos y los lee libremente. No existe una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. El mayor descubrimiento en esta etapa es la escritura de su nombre, en donde utilizará letras y las combinará y por los sonidos se dará cuenta de que hay otras palabras que suenan igual.
Nivel silábico	Las y los niños elaboran sus primeros intentos por asignar un valor sonoro silábico a cada letra, hace uso de las vocales y algunas letras conocidas.
Nivel silábico – alfabético	Las y los niños trabajan simultáneos con conflictos entre la hipótesis silábica y la información que está recibiendo con el uso de material escrito. Usa grafías espontaneas y convencionales.
Nivel alfabético	Las escrituras son construidas con base a una correspondencia entre letras y fonema.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreiro (2006).

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura no solo es propio del profesorado por ser quien está frente a los grupos de una institución formal, ni tampoco solo le corresponde al alumnado por ser quienes se encuentran con la problemática de adquirir un nuevo conocimiento y adaptarse a las actividades cotidianas; sino que también el núcleo familiar debe ser parte de este proceso, brindando espacios de lectura y escritura, que los llevará a crear sentimientos positivos hacia la lectoescritura y por consecuencia desarrollar el deseo por aprender a leer y escribir. El grupo de agentes (profesorado, alumnado y familia) forman parte esencial del

proceso de aprendizaje, por lo que deben trabajar de manera conjunta para lograr en las niñas y niños la adquisición efectiva de la lectoescritura.

En concordancia con la SEP (2022), menciona que el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra de forma deseada siguiendo los parámetros y habilidades que determinan las y los pedagogos de acuerdo a la edad en la que se encuentran las y los niños; siempre y cuando estos tengan la facultad natural para adquirir una lengua. Ahora bien, es importante considerar que hay hablantes que se enfrentan a BAP que les impiden de manera parcial o total el aprendizaje de este proceso, por lo que se vuelve indispensable analizar la participación que limita su desarrollo y cuáles son las estrategias que pueden favorecer a este grupo de personas.

El deterioro en el aprendizaje de la lectoescritura puede originarse por desconocer las destrezas y habilidades indispensables que el alumnado debe adquirir para leer y escribir de manera efectiva. Esta situación genera conflictos escolares al analizar, interpretar, redactar o resumir textos; por ello, a continuación, se presentan estrategias de enseñanza – aprendizaje que favorecen su desarrollo.

1.2 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura

La lectura y la escritura son unos de los pilares más importantes para el desarrollo de la personalidad del alumnado debido a que les permite enriquecerse de conocimientos, saberes, culturas y actitudes que ponen en práctica día con día. No obstante, el proceso de enseñanza – aprendizaje es complejo debido a que el

profesorado que labora en las instituciones educativas debe poner en práctica una serie de estrategias didácticas interesantes y motivantes para que el alumnado muestre interés y sea capaz de adquirir las habilidades y el gusto por la lectura y la escritura.

En este sentido, se convierte imprescindible la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje dinámicas e interactivas para que el alumnado reflexione sobre su conocimiento, mostrando interés y motivación para construir y adquirir nuevos saberes. A pesar de ello, aún existe la resistencia de determinado profesorado para llevar a cabo estrategias desapegadas de un método tradicionalista o la falta de conocimiento por aplicar propuestas diversas e innovadoras para la enseñanza de la lectoescritura, porque el alumnado no logra reflexionar sobre lo que se lee y se escribe, por el contrario solo memorizan y repiten lo que dice un texto de forma mecánica.

De este modo, se puede decir que el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura no es tarea fácil, debido a que las habilidades, el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado de la misma edad es diverso. Por lo tanto, la tarea del profesorado es adecuar, organizar o agrupar el objeto de conocimiento considerando las particularidades del alumnado, para que logre una representación adecuada para su contexto, obteniendo como resultado un aprendizaje significativo.

Al hablar de estrategias se describe a un conjunto de habilidades y conocimientos planificados con el fin de realizar una actividad en la que se busca obtener decisiones óptimas y aprendizaje significativos. En el campo educativo, las

estrategias son aquellos procedimientos que pone en práctica el profesorado y que utilizan de forma deliberada y flexible para que el alumnado sea capaz de obtener herramientas para solucionar problemas y enriquecerse de conocimientos académicos, sociales, personales, entre otros (Díaz & Hernández, 2010).

La investigación se enfoca en las estrategias que son aplicadas específicamente para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura, uno de los procesos que se da dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, se habla de las estrategias de enseñanza, que son *“las formas en que el docente crea una situación que permita al alumno desarrollar la actividad de aprendizaje, recomendándose planificar una para cada situación didáctica concreta y su variedad depende de la creatividad del profesor”* (Camilloni, 2007, p. 186).

En el mismo marco, Tobón (2004) reconoce a las estrategias de enseñanza como un conjunto de acciones que se planean y se ejecutan de forma sistemática por parte del personal docente con el objetivo de que el alumnado aprenda a reflexionar sobre la apropiación de los significados, que sea responsable en la estructura de la información y en el proceso para obtener nuevos conocimientos.

Es necesario que en el desarrollo de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura los textos que se leen sean realmente un desafío para las y los niños. Por consiguiente, el profesorado junto con el alumnado debe de realizar un diálogo del texto, para lograr una comprensión del mismo y a su vez puedan transponer los conocimientos adquiridos de forma crítica, trasladando el texto en el contexto que se desenvuelven.

Al hablar de un aprendizaje reflexivo es imprescindible destacar que debe existir un diálogo entre docente y alumnado, que vaya más allá del simple proceso de enseñanza. La enseñanza se entiende aquí como las acciones intencionadas que realiza el profesorado. En la sociedad actual, el alumnado debe ser un participante activo de su propio aprendizaje, lo que implica la intervención directa de niñas y niños en este proceso. Esto les permite considerar sobre lo que escuchan y observan del profesorado, favoreciendo un aprendizaje crítico y reflexivo.

Desde una perspectiva pedagógica, existen dos métodos fundamentales que buscan la enseñanza eficiente de la lectura y la escritura; de acuerdo con Ferreiro & Teberosky (1979) son denominados sintético y fonético, explicados a continuación de forma detallada:

- Sintético: parte de los elementos más pequeños, las letras, y se va acrecentando hacia la palabra, que es la relación entre la expresión oral y escrita. Es uno de los modelos tradicionalistas que se centran en la mecanización.
- Fonético: este método parte de los fonemas, que es la unidad más pequeña de los sonidos del habla y de la representación de los sonidos de cada una de las letras. En este método el hablante es capaz de asimilar y reconocer que entre sí son distintos y que al juntarlo con diferentes letras cobran significados variados.

1.2.1 El profesorado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

El papel que juega el equipo docente en el proceso de enseñanza se deriva hacia el compromiso de implementar estrategias de enseñanza que sean interactivas, de interés y desempeñadas por el alumnado. Del mismo modo, es fundamental crear ambientes escolares alfabetizados que posicionen a niñas y niños como sujetos activos, quienes adquieren y consolidan sus propias estrategias para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La tarea que le corresponde al profesorado frente al reto de la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo con Freire (2022) es crear espacios de diálogo liberador en donde las y los alumnos comenten, realicen cuestionamientos e indaguen sobre el texto que les fue leído o que leyeron de manera individual. En consecuencia, facilitará un análisis y reflexión conjunta sobre cómo impactarán o se pondrán en marcha esos aprendizajes en su contexto inmediato.

Cuando el alumnado no logra realizar por sí solo la lectura de un texto, Swart (2010) destaca la importancia de crear ambientes alfabetizadores, leyendo textos de diversos géneros y con distintos propósitos para que interioricen e integren en su vocabulario nuevas palabras que pueden ser utilizadas en su contexto, en la propia lectura de su mundo.

Considerando los intereses, gustos, ritmos y estilos de aprendizaje y particularidades del alumnado para la adquisición de la lectura y la escritura, a continuación, se describen diversos métodos de enseñanza que favorecen su desarrollo, basados en Swartz (2010):

Hablando específicamente a las que refiere a la lectura se pueden encontrar cinco estrategias que permiten la enseñanza del proceso de aprendizaje, dándole herramientas y ambientes adecuados para el logro de sus objetivos.

a) Lectura en voz alta: les permite a las y los niños desarrollar habilidades y destrezas de escucha y pensamiento, centrando su atención y comprendiendo lo que están leyendo. De la misma forma, les despierta el interés por imitar al lector y de explorar los libros que se encuentran a su alrededor. Análogamente, se abre el diálogo para compartir una experiencia en común entre iguales.

El contacto temprano con los textos amplía el vocabulario del alumnado, permitiendo escuchar palabras que nunca antes han escuchado, y al ser repetidas en diversas ocasiones logran identificarlas e interiorizarlas y hacerlas parte de su repertorio léxico para posteriormente ser utilizadas en conversaciones o en proyecciones escritas.

b) Lectura compartida: esta estrategia se da entre el profesorado, que es el experto en la realización de la lectura, y el alumnado, que son las y los sujetos que se encuentran en el proceso de aprendizaje de la misma.

Esta lectura da la apertura de identificar cómo el alumnado junto con el profesorado entiende lo que lee, por lo que se crea un tema en cuestión en el que logran resolver dudas y comprobar las hipótesis que se plantearon al inicio de la lectura. La lectura de este método es guiada por el equipo docente, mientras que el alumnado sigue la lectura de lo que se va leyendo en voz alta con sus propios ojos. De esta forma puede ir aprendiendo cómo es que se utiliza un libro, identifica los signos de

puntuación, la entonación, las pausas que se realizan y algunas otras estrategias de lo que realiza un lector experto.

c) Lectura guiada: este método de aprendizaje le permite al alumnado utilizar su propio conocimiento, así como las habilidades y estrategias que les facilitarán resolver problemas que se le presenten con los textos. Considerando que el objetivo que tiene esta lectura es que las y los lectores sean más independientes.

Se debe integrar a las y los alumnos por grupos en donde sus necesidades sean similares, sin embargo, cuando existe una gran variedad se trabaja de forma autónoma en los grupos de lectoescritura. Mientras que el equipo docente debe sentarse cerca del alumnado o acercarse en lapsos de tiempo para escucharlos leer y poder identificar problemáticas y posibles soluciones en conjunto.

La meta siempre es ayudar a los estudiantes a ser lectores más independientes y sugerirles conductas que puedan usar en cualquier lectura, es decir, no sólo ayudarles a resolver problemas puntuales surgidos durante esa lectura, sino ser capaces de enfrentar dificultades que aparezcan en otras ocasiones (Swartz, 2010, p.113).

d) Lectura independiente: en este modelo se da la oportunidad a las y los alumnos de seleccionar los textos que quieren leer, de un gran repertorio en el que se presentan distintos grados de dificultad lectora. Esta lectura permite que la responsabilidad aumente de manera gradual hacia el alumnado, debido a que deben presentar una participación activa en la lectura. De esta manera, la función del personal docente es observar, evaluar y dialogar con niñas y niños de forma individual sobre lo comprendido en el texto.

El alumnado que se caracteriza por ser un lector independiente debe de poner en práctica lo aprendido, a partir de las oportunidades y los espacios que el profesorado les brinde. Posiblemente la y el lector independiente no lea como lo realizan las y los adultos; sin embargo, explora las imágenes y comienza a familiarizarse con estrategias como lo son leer de izquierda a derecha y de arriba abajo, así como a ampliar su vocabulario y compartir experiencias de lectura con sus amigos.

e) Enseñanza recíproca: es una estrategia instruccional que permite al alumnado leer de forma comprensiva y al mismo tiempo da un seguimiento a lo que están leyendo. Esta práctica se enfoca con mayor frecuencia a las áreas curriculares; sin embargo, también puede ser aplicada en la literatura.

El profesorado debe de seleccionar textos que sean atractivos y que inviten al alumnado a crear una conversación y un debate del texto, en donde se sientan involucrados e interactúen con la o el lector y el texto. Con el objetivo planteado por Swartz (2010) de comprender que un texto resulta útil no solo para aprender, sino también para disfrutar, resulta fundamental que el profesorado valore las opiniones y comentarios del alumnado sobre los textos leídos. Esta valoración fomentará mayor confianza en sus interpretaciones.

El aprendizaje de la lectura y la escritura son bilaterales debido a que todo lo que está escrito se puede leer y todo lo que se lee fue escrito por medio de la organización de palabras que tienen como fin enviar un mensaje a otro lector. Por ende, para dicho proceso se requiere utilizar el vocabulario propio de cada

alumnado, de los conocimientos previos que poseen y que han adquirido a través de su contexto inmediato, así como de analizar palabras y grafías.

Generalmente, el proceso de aprendizaje de la escritura requiere de mayor tiempo que la lectura, debido a que las estrategias del escritor demandan de conocimientos que el alumnado sabe sobre su propio mundo, utilizando palabras y expresiones de sus hogares y comunidades para poder producir grafías y textos escritos.

La escritura requiere de habilidades y estrategias que el alumnado pone en práctica para poder convertirse en un escritor, por lo que Swartz (2010) menciona tres etapas o procesos para la adquisición de esta habilidad, descritas a continuación:

a) Escritura interactiva: este proceso permite que el alumnado y el profesorado trabajen de manera conjunta compartiendo información sobre lo que se va a escribir, por medio de una negociación para lograr la composición de un texto. Esta escritura se realiza con el objetivo de plasmar las ideas de las y los niños, utilizando elementos de la escritura como los son el trazo de letras, gramática, ortografía, puntuación, fonética, entre otras.

Por medio de esta estrategia interactiva el alumnado tiene oportunidades para relacionar el sonido de las palabras con las letras que se van escribiendo. Del mismo modo, se amplía su vocabulario y conocimiento ortográfico, permitiéndoles posteriormente realizar escrituras autónomas con los recursos ya adquiridos.

b) Edición interactiva: se trata de una estrategia colaborativa entre profesorado y alumnado que ofrece la oportunidad de comprender la escritura correcta mediante la edición de textos familiares previamente leídos. En este proceso, el alumnado selecciona palabras clave para entender el texto, incrementando gradualmente la complejidad, desde oraciones hasta la escritura independiente.

c) Escritura independiente: es un espacio para que el alumnado practique la escritura de forma diaria y apoyada en sus diversas materias escolares, por lo que el docente crea espacios para que de forma progresiva niñas y niños se apropien de las reglas de la lengua escrita, ya sea a través de mensajes para ser leídos por ellos o por otras personas.

La responsabilidad del profesorado consiste en monitorear la escritura de niñas y niños, identificar sus conocimientos y carencias, y brindar retroalimentación constructiva con objetivos individualizados. Al mismo tiempo, el alumnado asume la responsabilidad de escribir sobre diversos estilos y temas de su elección.

Conforme aprenden a leer y escribir, también son más observadores del mundo que los rodea. Las conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos pueden expresarse por escrito. Así, cuando los alumnos escriben acerca de información e ideas nuevas, además de leer, hablar y escuchar sobre ellas, las aprenden y entienden mucho mejor (Swartz, 2010, p.222).

El lenguaje escrito es una adquisición que implica la comunicación simbólica a través de los signos y símbolos lingüísticos que son elegidos por el ser humano para ser vistos y leídos por la sociedad. Esta actividad es posible solo a partir del

desarrollo intelectual, motor y afectivo en donde queda impreso el estilo personal y las características individuales del alumnado.

En este sentido, el profesorado debe contar con la formación adecuada para implementar estrategias de enseñanza, como las mencionadas anteriormente, permitiendo al alumnado adquirir las herramientas necesarias para el desarrollo de la lectura y la escritura. Paralelamente, el profesorado debe evaluarse constantemente de forma crítica en la aplicación de sus estrategias, con el objetivo de poder hacer ajustes y revalorizar su práctica educativa. Considerando que no hay que perder de vista que estas dos habilidades de aprendizaje, la lectura y la escritura, tienen como objetivo principal la comunicación; a través de ellas se accede al conocimiento del entorno, se amplía la información sobre temas de interés y se valoran las ideas que otras personas expresan por escrito.

El alumnado constituye el agente activo de su propio aprendizaje, al igual que el profesorado, a quien también le corresponden diversas responsabilidades en el desarrollo de la lectoescritura. Para ello, debe adoptar una actitud de exploración, curiosidad e interés por descubrir la diversidad de textos que le rodean, entre otras acciones que enriquecen sus habilidades para adquirir este proceso.

1.2.2 La familia en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura

Las niñas y niños durante su desarrollo evolutivo, tienden a imitar las prácticas lingüísticas de la familia, convirtiendo a sus integrantes en agentes indispensables del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. Debido a que, si se crea

un ambiente de hábitos lectores en casa hay mayores probabilidades de que el alumnado mantenga la motivación e interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al mismo tiempo que se estimula a niñas y niños desde el hogar, debe existir una colaboración activa con el profesorado mediante el apoyo en tareas escolares y la participación en actividades dentro y fuera de la institución educativa, lo que favorece significativamente el desarrollo cognitivo.

Por su parte Becerra (2021) indica que la familia contribuye a poner en contacto a las niñas y los niños con lecturas diversas y variadas que se adecuen y sitúen a su mundo inmediato, considerando para ello sus gustos e intereses personales que les permitan responder sus inquietudes e interrogantes, por lo que los integrantes de su familia se vuelven irremplazables en el aprendizaje de la lectoescritura.

La familia logra involucrarse con la enseñanza de la comprensión fonológica a partir de ejercicios y juegos sobre la secuencia de sonidos, que son el puente para que posteriormente realicen la formulación de palabras, ejemplo de ellos son actividades de juego como las rimas, canciones, realizar sonidos de algunos animales, contar sílabas y separar palabras por sílabas, añadir, invertir u omitir sílabas; simultáneamente los invita a realizar dibujos con diversos materiales didácticos innovadores.

Las estrategias de acompañamiento familiar descritas por Jaramillo (2010) permiten garantizar las condiciones para que el proceso de lectoescritura se realice de forma exitosa:

- Crear experiencias o actividades de lenguaje que comparten en el hogar con la orientación del profesorado para un aprendizaje significativo de lectura y escritura.
- La tolerancia y la paciencia son de vital importancia. Las familias pueden propiciar la confrontación semántica a través de preguntas que lleven al alumnado a la argumentación de sus respuestas, a la interpretación de sus propias escrituras y el contraste con la escritura convencional.
- Crear alianzas y redes de ayuda para que el alumnado alcance los resultados que se esperan y reorienten la lectoescritura, como una experiencia enriquecedora en su vida.
- Asistir a bibliotecas, crear cuentos, cantar canciones de cuna, palabras compartidas, realizar lecturas de imágenes o generar encuentros literarios con los miembros de su familia para enriquecer y fortalecer sus aprendizajes.
- Emplear refuerzos positivos que inciten su aprendizaje y favorezcan su autonomía de forma gradual, propiciando la seguridad y confianza en el propio aprendizaje.

Cuando niñas y niños se sienten seguros y motivados por las familias, el logro de sus aprendizajes es significativo, por lo que los conocimientos que son aprendidos

en las instituciones educativas se ven reforzados en casa y esto les facilita transponer las habilidades y destrezas de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas que satisfacen necesidades dentro de su contexto.

La participación de las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje depende del interés y valoración que otorgan a la educación escolarizada, de su cultura educativa y del deseo de que su hija o hijo alcance sus objetivos de aprendizaje.

1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación

Con el objetivo de poder comprender el por qué se dan las BAP específicamente en el lenguaje, es importante comenzar por un análisis del concepto, que ha sido utilizado durante décadas. Anteriormente, se consideraban como necesidades educativas especiales aquellas dificultades relacionadas con la lectoescritura desde la invención del código alfabético; las necesidades educativas especiales eran inherentes a la persona.

Las primeras inquietudes por detallar el término de BAP fueron inscritas en el año 1999 por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (citados por Booth & Ainscow, 2000) donde proponen que el concepto de necesidades educativas especiales, que había sido utilizado desde el año 1978, ahora se remplazara por el término de barreras para el aprendizaje y la participación. Esto debido a que se pensaba o situaba al alumnado como el sujeto que debía de ajustarse al modelo educativo y que la necesidad de adaptarse era únicamente de

quién se enfrenta dichas dificultades, sin pensar que el contexto y los factores que en él se encuentran son influenciados para el logro de aprendizajes del alumnado.

Los avances en la ciencia, la tecnología y la extensión de la educación a todos los sectores de la población permitió ampliar la implementación de estrategias y métodos para lograr el acceso a la alfabetización y consigo el lenguaje lecto escrito. En México durante esta etapa diversas autoras y autores e instituciones comenzaron a utilizar el concepto de BAP donde se considera al alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad de origen étnico, cultural o social como parte de la educación escolarizada.

No todo el alumnado aprende y desarrolla habilidades al mismo tiempo ni con el mismo ritmo. Por lo tanto, el proceso de enseñanza debe ser individualizado, considerando que el curriculum, las instituciones educativas, el profesorado, el contexto y otros factores vinculados al aprendizaje deben adaptarse y adecuarse a las barreras emergentes que presentan niñas y niños, de esta forma se estaría hablando de orientar el proceso de enseñanza que se da en las instituciones educativas hacia una educación inclusiva.

Al hablar de educación inclusiva se hace referencia a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje a todo el alumnado, priorizando a aquellas y aquellos que son excluidos por alguna situación o condición en particular, debido a que es uno de los objetivos que enmarca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO, siglas en ingles United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, brinda objetivos enfocados a otorgar los conocimientos,

competencias y valores al alumnado, para que ser capaces de desenvolverse en sociedad. Derivado de que, para la UNESCO (2015), la educación es un derecho universal y esencial para el logro de un desarrollo sostenible y fortalecer la cultura de paz, garantizando el acceso y la calidad para todas las personas.

La gran brecha de desigualdad en las oportunidades de aprendizaje ha hecho reflexionar a las naciones y a la sociedad encaminándolos a crear políticas inclusivas y consolidar los derechos humanos, específicamente el derecho a la educación, la diversidad y la participación de las personas en estado vulnerable en las escuelas regulares.

El DOF, en su decreto expedido en 2019, propone adaptar el sistema educativo con equidad para responder a las necesidades, interés y capacidades del alumnado para el logro de los aprendizajes, encaminados hacia el alcance de una educación inclusiva. Refiriéndose al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de las y los niños, eliminando de esta manera todo tipo de acciones de exclusión, discriminación y segregación.

El sistema educativo nacional toma como referencia el término de barreras para el aprendizaje y la participación de los autores Booth & Ainscow (2000) que adapta y adecua a los lineamientos de los documentos normativos que sustentan la investigación; se abordan a continuación solo algunos de ellos:

El DOF, órgano de gobierno que se encarga de publicar las leyes, acuerdos, decretos, entre otras acciones expedidas por los Poderes de la Federación a fin de

que sean aplicadas debidamente a nivel nacional. Dicho órgano menciona que las barreras para el aprendizaje y la participación:

Hacen referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre las alumnas y alumnos, y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (DOF – 1, 2019, s/p).

Siguiendo la misma línea, la SEP establece que la educación debe garantizarse para todas y todos, considerando las necesidades específicas y diferenciadas del alumnado, así como reconociendo que los contextos y las condiciones en las que se encuentran las instituciones educativas son diversas, por ello se define a continuación la concepción que brinda respecto a las BAP:

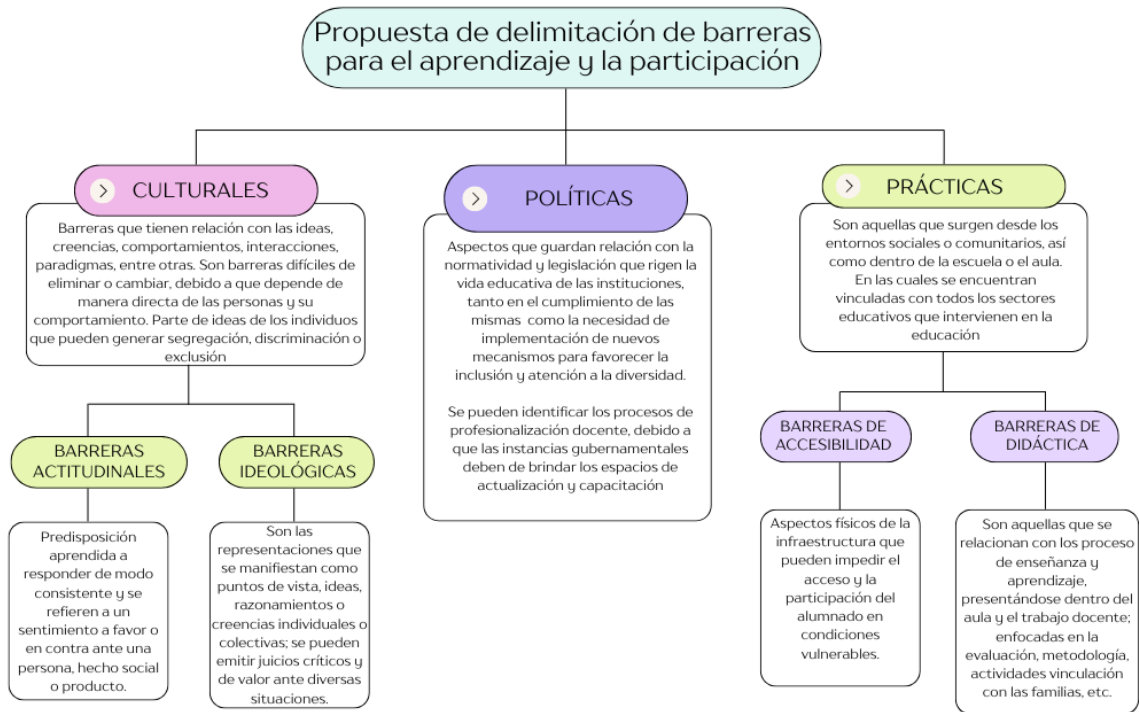
Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos. Surgen de la interacción entre las y los estudiantes, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En este contexto, la participación debe ser comprendida a partir de elementos clave tales como elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones (SEP, 2019, p. 37-38).

Las normas y lineamientos federales, nacionales y estatales trabajan de manera conjunta para construir una educación inclusiva que elimine las BAP, respondiendo a las necesidades de todo el alumnado y no solamente de los grupos vulnerables. Esta visión ha impulsado a crear estrategias integrales que involucran a diversos actores educativos.

En el ámbito de las BAP, diversas investigaciones, realizadas por organizaciones, han clasificado estas barreras con diferente terminología, pero con el objetivo común de identificar los factores que obstaculizan o influyen en el aprendizaje y la participación del alumnado. En la presente investigación se considera como fundamento principal la clasificación propuesta por Booth & Ainscow (2000)

En la figura 1 se muestra la Propuesta de la delimitación de BAP basadas en los postulados de Booth & Ainscow (2000) y Covarrubias (2019) dividiéndolas en culturales, políticas y prácticas, en las que se describen detalladamente las características y los contextos en los que se presentan.

Imagen 1. Propuesta de delimitación de Barreras para el aprendizaje y la participación.



Fuente: Elaboración propia, con base en Booth & Ainscow (2000) y Covarrubias (2019).

Al hablar de inclusión, se considera la clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que diversas instituciones expiden en documentos oficiales; con el objetivo de resaltar la necesidad de verificar constantemente el cumplimiento de ellos. Debido a que, incluir no significa únicamente a dejar entrar al alumnado a las instituciones y las aulas, sino que va más encaminado hacia identificar el nivel de aprendizaje del alumnado, las habilidades y destrezas que poseen para potenciarlas y satisfacer sus necesidades.

Al hablar de barreras de aprendizaje del lenguaje, se refiere al medio de comunicación que le permite al alumnado adquirir y desarrollar habilidades para la lectoescritura. El aprendizaje de la lectoescritura, como se menciona anteriormente, es un proceso de formación que se adquiere de manera progresiva durante las etapas evolutivas de las y los niños y en el que interfieren diversos factores sociales, culturales, físicos, entre otros.

Estas barreras se presentan o son notorias para las familias en edades escolares, derivado de la interacción que poseen las infancias con niñas y niños que rondan en la misma edad y que académicamente deberían de alcanzar las mismas características de desarrollo. No obstante, la falta de información o capacitación no les es suficiente para identificar las barreras desde edades tempranas y así poder evitar obstáculos en el aprendizaje.

1.4 Estrategias y metodologías para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en niñas y niños que enfrentan BAP

El desarrollo del lenguaje oral y escrito constituye procesos de similar complejidad; como se mencionó anteriormente, el alumnado no adquiere sus habilidades y capacidades al mismo tiempo ni de la misma forma. Aunque, el profesorado utiliza diversos medios y estrategias para guiar a las y los niños en la adquisición del sistema de lenguas alfabéticas, la mayoría logra comprender a partir de la metodología aplicada. Sin embargo, algunos requieren de un apoyo adicional en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Las BAP que presenta el alumnado deben ser atendidas y erradicadas por aquellos contextos sociales en los que se encuentran inmersos. De acuerdo con el Índice de inclusión escrito por Booth & Ainscow (2000) se establecen tres dimensiones que sitúan a las instituciones educativas en la reflexión hacia los cambios en las políticas y las prácticas del proceso de enseñanza, con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado, tal como se describen a continuación:

- a) **Culturas inclusivas:** crear comunidades escolares en donde todo el personal educativo y la comunidad compartan valores inclusivos encaminados a favorecer la autoestima del alumnado para que se sientan seguros, acogidos y estimulados; permitiéndoles alcanzar mayores niveles de logro en sus aprendizajes y en el desarrollo personal.
- b) **Políticas inclusivas:** establecer pautas de actuación asegurando que las instituciones educativas se desarrollen a través de la inclusión y la diversidad del alumnado. Apoyando a partir de diversas propuestas o actividades que mejoren el aprendizaje y la participación de las niñas y los niños con el objetivo principal de que sean encaminados hacia el desarrollo de los mismos.
- c) **Prácticas inclusivas:** desarrollar y poner en acción actividades que promuevan la participación activa e individual del alumnado, partiendo de los saberes, conocimientos y experiencias previas que han adquirido en su contexto inmediato. Así como, movilizándolo a la comunidad para que sea participe del aprendizaje activo.

El aprendizaje de la lectoescritura constituye un proceso complejo y diverso, en el que cada niña y niño construye sus conocimientos a partir de sus experiencias,

ritmos y formas de aprender. Esta realidad demanda que la enseñanza trascienda las metodologías homogéneas y reconozca la diversidad como una característica inherente de los contextos educativos. En este sentido, las BAP no deben entenderse como una condición exclusiva del alumnado, sino como el resultado de múltiples factores presentes en los entornos escolares, familiares y sociales que limitan sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Desde la perspectiva de Booth & Ainscow (2000), resulta evidente que la atención a las BAP requiere una visión integral que articule culturas, políticas y prácticas inclusivas. La construcción de comunidades educativas que promuevan el respeto, la participación y el reconocimiento de las diferencias permite generar condiciones favorables para el desarrollo de la lectoescritura. Asimismo, la implementación de políticas orientadas a la equidad y prácticas pedagógicas sensibles a las necesidades del alumnado contribuyen a garantizar que el alumnado encuentre oportunidades significativas para aprender.

A partir de lo anterior, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva implica asumir el compromiso compartido entre las y los actores que intervienen en el proceso educativo. Eso supone reflexionar de manera permanente las condiciones, creencias y prácticas que pueden generar exclusión o limitar las oportunidades de aprendizaje del alumnado. En consecuencia, resulta necesario promover acciones encaminadas a la construcción de entornos equitativos y participativos, favoreciendo que el alumnado desarrolle plenamente sus capacidades y ejerzan su derecho a participar y aprender en igualdad de condiciones.

CAPÍTULO II. JUEGOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

En este capítulo se encuentran las aportaciones teóricas que tiene el significado del juego aplicado como estrategia educativa, los elementos que lo caracterizan y cómo es que está involucrado en la cotidianidad de las y los niños de tres a cinco años; cómo influye en el desarrollo de habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes que les permiten percibir un sentido del mundo en el que se desenvuelven. Asimismo, se mencionan algunas teorías del aprendizaje y metodologías activas, vinculadas con el uso del juego aplicado como estrategia.

Se analizan los juegos que favorecen o se relacionan con la enseñanza – aprendizaje, y, a su vez cómo éstos pueden ser empleados para fomentar la adquisición de habilidades y capacidades de las niñas y los niños, facilitando su desarrollo e integración social. El capítulo se organiza en seis apartados en donde se contemplan cada uno de los contenidos mencionados con antelación para ser examinados y contrastados entre sí, lo que permite enriquecer la presente línea de investigación.

2.1 El juego

El juego constituye una actividad inherente al ser humano que trasciende el simple entretenimiento, al desempeñar un papel relevante en el desarrollo cultural, social y

cognitivo. De acuerdo con Huizinga (1972), el juego forma parte esencial de la cultura humana, ya que se trata de una actividad libre, voluntaria y dotada de significado social que se desarrolla dentro de determinados tiempos y espacios, generando experiencias de disfrute y participación colectiva.

El juego por lo general se realiza en tiempos libres o de ocio; por ejemplo, al observar a las niñas, niños, adolescentes o adultos jugando, comúnmente se encuentran sonriendo, les genera una emoción positiva y al mismo tiempo les ofrece un aprendizaje que impulsa el desarrollo personal e integral, enfocándose profundamente en el fin u objetivo establecido, permitiendo activar y ejercitar sus capacidades físicas, intelectuales, y lingüísticas.

La palabra “juego” viene del latín jocus que significa broma, el juego es gozoso, lleva en sí humor, diversión y risa. El interés por el juego parece más presente en los animales dotados de un cerebro grande, cuyo crecimiento se desarrolla durante un largo periodo de tiempo, como es el caso del humano (Ferland, 2005, p.17).

Desde los primeros años de vida hasta la vejez los seres humanos en condiciones intelectuales, económicas y sociales estables, están inmersos y tienen la oportunidad de experimentar y desarrollar diversos juegos, ya sea como un medio de entretenimiento o con un objetivo de aprendizaje. Por esta razón, el juego cobra un valor significativo en la vida de las personas, ya que es una actividad placentera, espontánea y de diversión que tiene muchos objetivos implícitos. En consecuencia, la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU) estableció al juego como un derecho que todas las y los ciudadanos deben ejercer.

El derecho al juego fue reconocido el 20 de noviembre de 1959, se manifiesta en el principio VII de la Declaración de los derechos del Niño proclamando que *“El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”* (CNDH, 1959, p.2).

Al ser el juego un ejercicio que acompaña a las y los individuos en cualquier etapa de su vida, se convierte en parte de su esencia como un medio para entender y apropiarse de la realidad, *“el juego es instintivo [...] y su función consiste en ejercitar capacidades que son necesarias para la vida adulta”* (Garvey, 1985, p. 129).

El juego tiene diversas funciones considerando la edad en la que se ejecuta. Piaget (1977) categoriza al juego en tres etapas; la primera, es el juego sensomotor (0 a 2 años) en donde las infancias están adquiriendo el control de sus movimientos, aprenden a coordinar sus gestos y a experimentar el mundo a través del tacto, la vista y el oído; ejemplo de algunos objetos o juegos que suelen realizar son: bloques, pelotas, peluches, globos, entre otros.

La segunda etapa, denominada juego simbólico (3 a 6 años) según Piaget (1977), constituye el período en el que el alumnado adquiere la capacidad para decodificar sus experiencias a través de imágenes o símbolos; como la imitación o armar rompecabezas. Como última etapa, el juego sujeto a reglas (6 a 18 años), permite al estudiantado comprender conceptos sociales como la cooperación y competición, trabajando en equipo; ejemplo de esta categoría son: los deportes,

juegos de cartas, de mesa o de estrategia. En la edad adulta, continúan interesándose juegos como el ajedrez, bingo, sopa de letras y rompecabezas, con mayor nivel de complejidad.

Las niñas, niños y adolescentes se caracterizan por ser sujetos de aprendizaje, debido a que absorben información constantemente de los diversos espacios en donde se desenvuelven. La actividad del juego les simplifica este proceso, debido a que, lo disfrutan y consideran satisfactorio al momento de llevarlo a cabo, al mismo tiempo que adquieren conocimientos y desarrollan habilidades para comprender y explorar el mundo que está llamado a ser transformado.

El aprendizaje es un proceso, que implica la modificación de las estructuras cognitivas previas del sujeto, reorganizando la información y asimilando el nuevo conocimiento; por tanto, el sujeto construye su aprendizaje, y puede ser observable a medida que el alumno pone en práctica los conocimientos, o también si es posible que los pueda explicar a través del lenguaje (Tamayo & Mejía, 2021, p.43).

Uno de los objetivos que caracteriza al juego, Según Piaget (1977) es generar un estado constante de búsqueda, manteniendo a niñas y niños en continua experimentación, exploración y construcción de hipótesis para obtener resultados y lograr un aprendizaje. Asimismo, esta estrategia facilita la interacción del alumnado con objetos, personas y situaciones de su entorno.

La relación de las infancias con la realidad se establece a través del juego, una actividad que estimula los procesos cognitivos básicos necesarios para la construcción del conocimiento. Este proceso les permite decodificar la información

que reciben constantemente del entorno, otorgándoles un significado a los objetos, situaciones, personas y otros elementos que los rodean. Los procesos cognitivos hacen referencia a que “cada una de las operaciones que nos permiten captar, codificar, almacenar y trabajar con la información proveniente tanto del exterior como del interior” (Tamayo & Mejía, 2021, p.45).

Terre (s-f), Tamayo & Mejía (2021) mencionan los procesos cognitivos básicos que se consolidan a través de la actividad lúdica y que permiten el logro de un desarrollo evolutivo para el aprendizaje de la lectoescritura:

Tabla 3. Procesos cognitivos básicos del conocimiento

Procesos cognitivos básicos	Objetivos
<i>Pensamiento</i>	Es un reflejo indirecto y generalizado de la realidad, que facilita la incorporación de nuevos conocimientos en la memoria, que no estaban previamente almacenados, lo que representa algo nuevo en la experiencia de las y los niños.
<i>Percepción</i>	Reflejo integral y consciente de los objetos que se encuentran en la realidad que se reciben a través de los sentidos, permitiendo orientar su actividad para transformar el medio que las y los rodea.
<i>Atención</i>	Es el soporte de la percepción sensorial, que está en función de la motivación ante los estímulos, de las

Procesos cognitivos básicos	Objetivos
	necesidades que presenten niñas y niños; es decisiva en la cognición y en la acción humana. Se pueden distinguir seis niveles de atención: orientación o alerta, atención focalizada, atención sostenida, atención selectiva, atención alternante y atención dividida.
<i>Memoria</i>	Es un conjunto de funciones vinculadas a la habilidad para registrar, elaborar, almacenar, recuperar y utilizar información. Es el proceso que permite mantener la información de forma consciente para poder recuperarla o evocarla cuando sea necesario. Se distinguen 5 etapas de la memoria: la fijación, la codificación, la conservación, la evocación y el reconocimiento.
<i>Imaginación</i>	Proceso cognitivo en el que las representaciones mentales previamente almacenadas son transformadas y evocadas por la conciencia. Este mecanismo permite a las y los niños generar representaciones creativas a partir de la información que reciben del entorno.

Fuente: Elaboración propia con base en Terre (s-f), Tamayo & Mejía (2021)

Alrededor del año 1900, el esparcimiento por lo general era activo, dinámico y físico, lo que propiciaba un desarrollo amplio de habilidades y destrezas en las y los niños. En razón de que su juego era libre, creativo e imaginativo, lo que facilitaba la interacción y socialización con diversas personas de su entorno (Mateo, 2014).

Actualmente, se observa que el entretenimiento es desarrollado a través del uso de aparatos electrónicos o digitales, debido al avance en las tecnologías y a la adaptación de las necesidades diarias del alumnado, aunado al aumento de la inseguridad en los ambientes escolares, familiares y sociales, lo que limita el juego libre en los espacios abiertos.

Derivado de la transformación, adaptación y crecimiento de la sociedad, la percepción actual sobre la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje ha dado un giro, utilizando al juego de forma activa en los procesos implicados en la educación, lo que facilita la interacción entre profesorado, estudiantado, madres y padres de familia, fomentando el aprendizaje entre iguales. Esto provoca que, el juego sea considerado un elemento clave en el desarrollo integral del alumnado. Por esta razón, diversas obras han implementado este enfoque, contribuyendo con teorías e ideas sobre los beneficios que ofrece la aplicación del juego en la educación; por ese motivo, a continuación, se presentan aquellas teorías que están orientadas al uso del juego como estrategia para el aprendizaje.

2.2 Teorías del aprendizaje

Existen diversas propuestas teóricas de quienes se han dedicado a estudiar las particularidades del juego, coincidiendo que es la actividad esencial utilizada con mayor frecuencia en la primera infancia. El juego permite a las y los niños expresar sus sentimientos y emociones, al mismo tiempo que facilita la socialización,

promoviendo habilidades como el liderazgo, la autoestima, la autonomía, la identidad y el autoconcepto, factores clave que impulsan y estimulan el aprendizaje.

Comprender cómo aprenden e identifican los procesos cognitivos que requiere el alumnado para la apropiación del conocimiento, es fundamental para seleccionar y utilizar los juegos adecuados que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura. Desde la psicología educativa, a continuación, se presentan las teorías que explican la implementación del juego como estrategia para el logro de aprendizajes.

Teoría constructivista

Piaget (1977) en su teoría constructiva determina que la o el niño juegan por placer, diversión o satisfacer sus deseos; y, a través de la experimentación del juego pueden exteriorizar sus vivencias y experiencias que han cobrado relevancia e impacto en el desarrollo de habilidades y saberes; tratando de utilizar movimientos de su cuerpo como gestos o el empleo de un lenguaje, que en ocasiones es únicamente comprendido por las y los sujetos con el fin de representar sus ideas.

Las actividades de entretenimiento según Piaget (1977) y Vygotsky (2009) se modifican considerando los intereses, gustos y la maduración cognitiva por la que transcurren el alumnado durante la educación infantil y la etapa evolutiva. Si bien es cierto, en cualquier fase del juego les permite el desarrollo de las habilidades motoras, la concentración, la imaginación y la fantasía, favoreciendo la adquisición de la autonomía y el logro de un desarrollo integral. Sin embargo, cuando se

adquieren las capacidades cognitivas que les permiten entender la realidad, el juego comienza a ser insignificante debido a que ya no es necesaria la imaginación.

El propósito del juego en la vida de las infancias se orienta a su propia naturaleza como una actividad lúdica, quienes participan de manera activa y constante. A través del juego, los infantes asimilan, acomodan y adaptan la realidad a sus esquemas previos, es decir, a sus capacidades existentes, para luego reflejar el impacto que este proceso genera.

Los rompecabezas, el dominó, las actividades de razonamiento, de estrategia o de construcción son aquellas que Piaget (1977) determina como las acciones que desarrollan mayores capacidades intelectuales, por lo que existe un vínculo entre el juego y el desarrollo evolutivo de las y los niños, es por ello que lo clasifica en cuatro periodos: funcional, simbólico, de reglas y de construcción.

Como parte del constructivismo Vygotsky (2009) en su teoría aporta que, el juego es todo aquello que interesa a la o el niño, es un recurso que impulsa el desarrollo de aprendizajes como la atención, concentración y memoria. Le da un valor como elemento integral primordial en el desarrollo cognitivo, posibilitando la creación de la zona de desarrollo próximo, distancia que existe entre lo que el alumnado es capaz de aprender y lo que realmente aprende, sin ella no se podrían desarrollar procesos cognitivos superiores; que son adquiridos con facilidad a partir de la disposición de los recursos y las personas que les brindan apoyo.

Las infancias no tienen que satisfacer las exigencias básicas de la vida, sino que están constantemente en busca de placer, y esta actividad placentera les

permite cumplir sus deseos y al mismo tiempo les da pauta para construir su propio conocimiento con base en la interacción que tienen con las y los demás en su entorno inmediato. Vygotsky (2009) considera a esta actividad, como una herramienta de socialización en la que se pretende que las y los niños se relacionen e integren en su entorno cultural a partir de las formas de comunicación, costumbres y valores que se practican.

El juego es una actividad socialmente participativa que permite la comunicación de ideas a través del intercambio de saberes y de los conocimientos previos que cada niña o niño posee, favoreciendo la construcción y puesta en práctica de sus propias reglas durante la experiencia lúdica. Este proceso facilita el desarrollo de un sentido de control personal, que contribuye a reforzar la autoestima. Asimismo, el juego fomenta el desarrollo al permitir que las y los niños expresen su mundo interior, su imaginario y sus emociones sin depender de haber consolidado aún un dominio pleno de la lengua.

Existen dos etapas de juego, para Vygotsky (2009) la primera de ellas que comienza desde los 0 a los 3 años y se da a partir del uso de objetos que son comunes en su contexto social y que son empleados por los adultos. Mientras que, en la segunda etapa, niñas y niños dejan de lado el ego para comenzar a utilizar los roles de adultos representando las actividades y acciones que realizan los mayores en su vida cotidiana.

Ferland (2005) señala que el juego es una actividad recreativa, en donde las y los niños experimentan placer y diversión. Su propósito es el disfrute en sí mismo, pero incluso permite el aprendizaje de reglas, costumbres y valores que rigen su

entorno, facilitando así la exploración y comprensión del mundo en el que viven. Simultáneamente, el juego también es el lugar de las fantasías, de las soluciones extravagantes en donde las infancias usan sus habilidades creativas, expresan sus sentimientos y les permite transformar situaciones conflictivas en adecuadas y comprensibles para ellas y ellos.

Sin importar la edad del alumnado, el juego, les brinda la oportunidad de ser independientes y tomar la iniciativa. A través de él, pueden experimentar, crear, construir y poner en práctica acciones para confrontar sus propias hipótesis; les da la oportunidad de identificar que pueden equivocarse viendo a la frustración no como algo negativo, sino como un reto que los impulsa a alcanzar un objetivo: el aprendizaje.

Teoría conductista

Desde la perspectiva conductista, el aprendizaje se concibe como la adquisición y fortalecimiento de nuevas conductas mediante la influencia de estímulos y reforzadores presentes en el entorno. Skinner (1970) sostiene que enseñar implica inducir al alumnado a adoptar nuevas formas de comportamiento, las cuales pueden fortalecerse mediante el reforzamiento inmediato y la organización gradual de las experiencias de aprendizaje.

Bajo la concepción de Skinner (1970), el juego puede entenderse como una estrategia pedagógica capaz de generar experiencias motivadoras que favorecen la participación activa del alumnado, al tiempo que proporciona oportunidades constantes de práctica y retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.

En el ámbito de la lectoescritura, el juego representa una alternativa didáctica que permite al alumnado aproximarse al lenguaje oral y escrito de manera significativa y motivadora. A través de dinámicas lúdicas, las niñas y los niños tienen la posibilidad de interactuar con letras, palabras, imágenes y textos en un ambiente flexible, fortaleciendo progresivamente habilidades relacionadas con la identificación de grafías, correspondencia entre sonidos y letras, ampliación del vocabulario y comprensión del lenguaje lecto escrito. Partiendo de los planteamientos de la teoría conductista, estas experiencias favorecen la repetición de conductas asociadas al aprendizaje de la lectura y escritura, contribuyendo a su consolidación mediante el reforzamiento positivo.

Cuando las actividades incorporan desafíos alcanzables, retroalimentación inmediata y reconocimiento de logros obtenidos, aumenta la probabilidad de que el alumnado participe activamente en las tareas propuestas. Al respecto, Skinner (1970) sostiene que estos elementos favorecen el interés y la motivación, factores que influyen de manera significativa en la adquisición y fortalecimiento de nuevos aprendizajes. En este sentido, el juego trasciende su función recreativa para convertirse en una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras que promueven experiencias de aprendizaje dinámicas y significativas.

Teoría psicoanalítica

En su teoría del psicoanálisis, Sigmund Freud citado por Ruiz (2017) vincula al juego con otras actividades, especialmente con el sueño, donde se produce un

intercambio entre lo real y lo imaginario. Niñas y niños enfrentan experiencias traumatizantes desde el nacimiento y a lo largo de su vida, como los castigos, la disminución del afecto y el miedo. Ante esto, la actividad lúdica les permite expresar y comprender sus sentimientos y deseos reprimidos, ayudándoles a encontrar un equilibrio entre sus instintos y la realidad, para ello utilizan la imaginación como recurso terapéutico.

La imaginación, la creatividad y la curiosidad son elementos que se fomentan a través del juego, y son esenciales en un mundo lleno de conocimientos. Dichos elementos permiten al alumnado utilizar su capacidad para innovar y pensar de manera creativa, además de ayudarlos a disfrutar y superar los desafíos a los que se enfrenten en su desarrollo.

A partir de la diversidad de las y los autores presentados, quienes ofrecen distintos enfoques sobre el juego y sus implicaciones educativas, se considera que el alumnado dispone de posibilidades de generar experiencias de socialización a partir de la experimentación, la formulación de preguntas y la resolución de sus propios interrogantes, que luego contrastan con las de sus iguales y, a partir de esa interacción, construyen su propio sentido de la realidad. No obstante, para lograrlo es relevante identificar aquellas actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje integral, promoviendo que el alumnado aprenda de forma activa y significativa saberes, valores y conocimientos. Por esta razón, se describen a continuación metodologías activas que permiten alcanzar los objetivos antes señalados.

2.3 Metodologías activas para el aprendizaje

El aprendizaje que se desarrolla en el aula está intencionalmente orientado a una materia de estudio específica, enmarcada en un contexto social. Por ello, el colectivo docente tiene la responsabilidad de despertar el interés y motivar al alumnado para que se involucre en su proceso de aprendizaje. Las y los docentes deben determinar los contenidos prioritarios que el alumnado necesita aprender, guiando la enseñanza a un ritmo adecuado y ajustando el nivel de dificultad de las actividades según las competencias que las niñas y los niños han desarrollado. Además, les corresponde evaluar tanto el aprendizaje como el progreso de su desarrollo, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento y fortaleciendo la capacidad para resolver problemas.

Jugar es una metodología activa para el aprendizaje, que permite pasar de un aprendizaje repetitivo y memorístico a uno interactivo en el que se fomenta la participación y comunicación entre las y los actores educativos (profesorado y alumnado) permitiéndoles ser protagonistas de su propio conocimiento. Por esta razón, el personal docente requiere de innovar sus estrategias de enseñanza para fomentar ambientes favorables y alcanzar aprendizajes significativos.

Al hablar de aprendizajes significativos, la SEP (2017) se enfoca en aquellos que sean realistas y viables, de tal manera que alumnado encuentre relevancia entre lo previamente aprendido y el nuevo conocimiento, sobre todo que éste sea capaz de aplicarse en la vida cotidiana. Por lo tanto, para lograrlo se requiere el uso

de materiales potencialmente significativos y una actitud positiva, participativa y de exploración por parte de las y los niños ante los nuevos retos y conocimientos.

El desafío para el personal educativo al implementar metodologías activas radica en identificar las capacidades, conocimientos e ideas previas del alumnado, así como reconocer sus hábitos, valores y actitudes. Con esta información, se facilitará el diseño y planificación de situaciones didáctico – pedagógicas que promuevan una enseñanza participativa, orientada a la resolución de problemas contextualizados y vinculados con la realidad del alumnado.

“Las tecnologías activas pretenden formar ciudadanos conscientes de su realidad, transformadores, que provoquen cambios sociales y personales a fin de tejer reconciliación entre nosotros y en el entorno más próximos, a través del diálogo y la inclusión” (Asunción, 2019, p.12). Esta corriente de pensamiento refuerza el compromiso de la escuela y el alumnado ante los cambios sociales necesarios para mejorar la calidad de vida. En este proceso, es fundamental que las y los niños se identifiquen con su entorno y se desarrollen en él, por lo que es esencial crear las condiciones óptimas para lograrlo.

De acuerdo con Asunción (2019) en la aplicación de las metodologías activas para el aprendizaje se requieren de tres componentes. El primero es el escenario, entendido como el espacio físico en el que se lleva a cabo su aplicación, el cual puede ser el aula, plaza cívica, el parque, entre otros. El segundo componente son las y los actores que participan en el proceso educativo, como el colectivo docente, el alumnado y otros miembros de la comunidad. Por último, se considera la acción

o problemática que se requiere resolver, evaluar, criticar o analizar, a partir de las necesidades del contexto.

Es relevante destacar que existen diversas metodologías activas para el logro de un aprendizaje y tienen características particulares que el personal educativo debe de seleccionar y diseñar para adaptarlas a un objetivo, tema o circunstancia que se desee trabajar; considerando que sea innovadora y se origine de las necesidades detectadas del alumnado. A continuación, se mencionan algunas de las metodologías.

Gamificación

El uso de mecánicas de juego en entornos ajenos a él da como resultado la motivación, el esfuerzo y la cooperación en ámbitos educativos, es por ello que la gamificación *“va buscando la apertura didáctica de establecer un sistema de enseñanza docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del contenido curricular que se desarrolla”* (Oliva, 2016, p.30).

Roberth Staycy citado por Oliva (2016) menciona que *“Gamificar es aplicar una estrategia metodológica en una herramienta de apoyo docente que logre despertar motivación en el estudiantado con el fin de que sus procesos de aprendizaje sean significativos y exitosos”* (Oliva, 2016, p.31), que la aplicación de estrategias del juego busquen la retroalimentación constante del aprendizaje, existiendo una comunicación estrecha entre el colectivo docente y el alumnado, convirtiendo el proceso divertido y agradable.

En resumen, diversos autores aportan sobre el concepto de gamificación y la mayoría concluye que *“La gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos”* (Teixes, 2015, p. 18).

El objetivo que posee la gamificación es utilizar los elementos que hacen atractivo al juego y aplicarlos en contextos educativos, laborales y de salud en los que comúnmente no se utiliza el juego; para motivar a las y los participantes a obtener resultados concretos en función del ámbito de aplicación. La motivación influye directamente en la productividad del alumnado, generando un cambio visible en su comportamiento que los impulsa a adquirir nuevos aprendizajes.

La necesidad de desarrollar actividades gamificadas se deriva de las características que poseen las nuevas generaciones de niñas, niños, clientes o trabajadores, que de acuerdo con Teixes (2015) son usuarios que han crecido conectados mediante la tecnología y las redes sociales, por tal motivo están acostumbrados a recibir estímulos y/o recompensas de forma inmediata y constante.

Aprendizaje basado en proyectos

Es uno de los métodos que se desarrolla con el objetivo de generar aprendizajes significativos permitiendo que el alumnado se enfrente directamente a una problemática real de su contexto. Ante esta situación, deben encontrar soluciones a través de la investigación, exploración y el trabajo en equipo, confrontando hipótesis y experiencias. Durante este proceso, se guía, orienta, motiva e incentiva

al alumnado por agentes educativos, quien ponen a su disposición herramientas y recursos necesarios para resolver los obstáculos que se presenten.

El alumnado desarrolla un aprendizaje autónomo, responsable y colaborativo, asumiendo un rol activo en el proceso educativo. Por su parte, la o el docente, junto con los agentes educativos, actúan como guías u orientadores en cada proyecto, guiando y desarrollando habilidades clave. Gonzáles y Valdivia (2017) destacan la escucha activa dentro del equipo, la construcción de consensos, el establecimiento de acuerdos y compromisos, la toma de decisiones, la formulación de soluciones innovadoras y la evaluación conjunta del progreso y los logros entorno a la problemática abordada.

Aprendizaje basado en el juego

El juego como instrumento de aprendizaje de acuerdo con el pedagogo Johan Huizinga (1972) constituye una de las actividades educativas esenciales y vitales para las y los niños en la escuela y la cultura; permitiendo al mismo tiempo el desarrollo armonioso del cuerpo, la inteligencia y la afectividad. Debido a que posee un componente lúdico que es capaz de motivar la participación de las infancias en las actividades propuestas, convirtiéndolo en un medio para crear ambientes de enseñanza y aprendizaje, esto se da debido al placer que les genera su intervención, así como al bienestar emocional, social y físico.

Siguiendo la misma línea, Montessori (1948) sostiene que las y los niños son protagonistas de su propio aprendizaje, en la medida en que ellos deciden qué y cuándo jugar; por ello, su enfoque se basa en el juego libre, entendido como una

actividad que favorece la seguridad, la confianza y la imaginación, se relaciona con el entorno y se adapta a él, permitiendo a la niña o al niño adquirir aprendizajes nuevos a partir de la exploración. *“Es también creativa, implicando solución de problemas, aprendizajes de nuevas habilidades sociales, nuevo lenguaje y nuevas habilidades físicas [...] El juego es el trabajo del niño porque es el medio por el cual aprende”* (Dattari, 2017, p. 5).

Montessori (1948) utiliza materiales concretos que permiten la memoria, la atención y la concentración facilitando a las y los niños seguir su propio ritmo de aprendizaje, interesándose de manera individual en instrumentos que les facilitan el desarrollo de habilidades lógicas, matemáticas, lectura y escritura; mientras reciben el apoyo y orientación de un docente guía.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Barrows (1986) citado por Morales & Landa (2004) la define como método de aprendizaje basado en el uso de problemas como punto de partida para la integración de nuevos conocimientos posibilitando una mayor retención y transferencia de los mismos a otros contextos. El aprendizaje está centrado en la o el alumno, en tanto que, el colectivo docente son los tutores o guías que brindan los materiales necesarios, formulan preguntas que fomentan a la reflexión y el pensamiento crítico, permitiéndoles explorar y descubrir el mejor camino para desarrollar nuevas habilidades y herramientas.

Se desarrolla en grupos pequeños, en busca de una problemática en común para trabajar de manera colaborativa, asumiendo un rol activo en la dirección de su

propio aprendizaje. De acuerdo con Piaget (1959) los aprendizajes significativos surgen de un conflicto cognitivo en donde las infancias se encuentran en la búsqueda del equilibrio, debido a que al estar en esta fase de contradicción son capaces de plantearse interrogantes y buscar respuestas que abonan a su capacidad de razonamiento.

Los problemas deben ser diseñados por el colectivo docente, tomando en cuenta las realidades del alumnado y considerando que resultan relevantes para sus saberes previos, sus estrategias de aprendizaje y las capacidades que desarrollarán al resolver la problemática. La complejidad de los problemas asegura que las respuestas puedan ser abordadas desde diversas perspectivas, lo que requiere que el alumnado demuestre habilidades de gestión, investigación y pensamiento.

La metodología ABP aporta claras ventajas, comenzando por el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, dado que el alumnado es autónomo en la búsqueda de soluciones al problema a través de medios informáticos, algunos de los cuales son libros, fuentes en línea, cursos, capacitaciones, entre otros. Asimismo, promueve un procesamiento estratégico que orienta al alumnado a almacenar la información a corto y largo plazo; dichos saberes serán puestos en práctica en su vida profesional.

Aprendizaje colaborativo

Es una metodología que promueve el aprendizaje centrado en la o el alumno, se trabaja en pequeños grupos en los que se sitúan una diversidad de habilidades y conocimientos entre integrantes, involucrados en actividades que les permitan

procesar la información y ser capaces de entender algún contenido o materia en donde intercambian ideas para aprender de las y los otros. En este proceso cada uno es responsable de ayudar a las y los compañeros a aprender y comprender el tema en común hasta que se logre el objetivo.

Parte de un conflicto cognitivo que posibilita el aprendizaje social, en el que se da un intercambio entre iguales; por tanto, se pretende que en conjunto se logre aprender más que lo que pudiera adquirir la o el alumno de forma individual, así es como puede confrontar sus ideas con las de otros. Osalde (2015) nombra a la interdependencia positiva, la interacción y la contribución individual como elementos básicos para llevar a cabo el desarrollo de habilidades personales y de grupo.

Aprendizaje basado en retos

Es un enfoque pedagógico que tiene como objetivo el desarrollo integral en el que se desenvuelven las competencias y habilidades de forma transversal, mediante un proceso colaborativo en el que se generan conocimientos aplicados y multidisciplinarios; se fundamenta en un mayor logro de aprendizajes del alumnado cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje.

El aprendizaje basado en retos les da la oportunidad a los infantes de relacionar sus experiencias previas con los nuevos contenidos aprendidos. De esta forma mantiene la motivación y la participación durante el proceso. Existen dos elementos que lo conforman, el primero de ellos parte de un reto, que surge del contexto y las necesidades del mismo, por lo que la solución impacta de forma directa en su vida; mientras que el segundo como eje transversal, se implementa la tecnología como una herramienta clave para facilitar la comunicación, la

investigación y la resolución del reto planteado (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2023).

Aprendizaje basado en la indagación

La indagación es la capacidad de plantear preguntas y procedimientos, así como de organizar e interpretar información importante para poder obtener respuestas. Por esta razón, este aprendizaje se enfoca en el pensamiento crítico y la exploración activa de forma que proporciona herramientas y recursos al alumnado para explorar e investigar de manera autónoma y a través de ellos formular preguntas y resolver sus hipótesis (Díaz, 2023).

Esta metodología se centra con mayor frecuencia en los contenidos relacionados con las ciencias, ya que posee objetivos que están adaptados a la aplicación de un método científico, en él se lleva a cabo la experimentación para confrontar respuestas y comprobar los objetivos planteados. Este proceso requiere de la participación de las y los niños en la recolección, interpretación de datos, análisis y la construcción de conclusiones que fomenten el desarrollo de saberes (Díaz, 2023).

Aula invertida

Se refiere a una modalidad de aprendizaje en el que las acciones se reorganizan y el tiempo dentro del aula se aprovecha para realizar actividades, ejercicios, aclarar dudas y realizar comentarios sobre los contenidos teóricos o los procedimientos observados que se ofrecen en formato digital y que se analizan de forma autónoma fuera del horario escolar (UPM, 2020).

El objetivo del aula invertida es desarrollar competencias a partir de concretar y especificar los objetivos que se trabajarán durante el curso con el fin de que el alumnado identifique cómo es que se planificaran las tareas en el aula y cómo pueden organizar sus tiempos para trabajar en casa. La responsabilidad del profesorado es planificar el proceso, resolver dudas, dificultades y cuestionamientos que se les presenten a las y los niños, así como ofrecer información sobre los contenidos principales que se abordarán (UPM, 2020).

Chica (2016) citado por el Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020) determina una clasificación de las diversas aulas invertidas, ya que no existe una sola forma de aplicación, sino que es flexible y puede adaptarse a las necesidades y los objetivos establecidos:

- Aula invertida tradicional
- Aula invertida orientada al debate
- Aula invertida para la experimentación
- Aula invertida como aproximación
- Aula invertida basada en grupos
- Aula invertida virtual
- Aula invertida en la que se invierte al profesor.

2.4 Juegos para la enseñanza

Los juegos serios para la enseñanza tienen la intencionalidad pedagógica y son utilizados y aplicados en diferentes ámbitos y etapas educativas en el proceso de

enseñanza – aprendizaje, permitiendo impulsar la renovación de metodologías docentes para motivar e incentivar al alumnado al logro de sus objetivos.

El juego didáctico se caracteriza por ser aplicado en el ámbito educativo y convertirse en elemento facilitador para la adquisición de los aprendizajes del alumnado, por medio de incentivar la motivación y la participación activa en el proceso de enseñanza que sigue el colectivo docente; mostrándoles que existe una manera lúdica y placentera para abordar contenidos escolares.

El juego y el aprendizaje para López (1989) están estrechamente ligados ya que las y los alumnos *“en el juego aprenden con una facilidad notable, porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer”* (Montero, 2017, p. 9), por lo tanto, el aprendizaje se adquiere de forma implícita sin que este se convierta en aburrido, monótono o repetitivo.

Las características que determinan al juego didáctico, en concordancia con Calderón (2013), citado por Montero (2017) son: espontaneidad, motivación e imaginación, éstas les conceden a los infantes la facilidad de actuar desde sus costumbres, valores, ideas, creencias y deseos de satisfacer sus necesidades de exploración. Así mismo, de poner en juego los aprendizajes adquiridos en su entorno inmediato con el fin de resolver problemáticas.

Para garantizar una educación integral, inclusiva y equitativa, como lo establece la SEP (2019) en el programa de la NEM, es esencial que el alumnado desarrolle sus capacidades, habilidades y competencias, lo que le permitirá

desenvolverse e intercambiar ideas dentro de su comunidad. Para lograrlo, se requiere de la participación activa de los entornos en los que se encuentran inmersos, ya que estos brindan las condiciones esenciales para impulsar su desarrollo.

Los entornos organizados que utilizan el juego como una estrategia para que el alumnado explore, participe y construya experiencias positivas, les permite implicarse en su aprendizaje a través de la motivación y el interés. Esta estrategia la ponen en práctica con diversos materiales y contenidos dentro de la educación preescolar y los primeros cursos de la educación primaria.

El alumnado se encuentra involucrado en entornos relevantes y trascendentales para su desarrollo, que propician experiencias lúdicas en las que tienen la libertad y motivación necesarias para construir aprendizajes significativos, en contacto con situaciones cercanas a su realidad y a su contexto. En consecuencia, ello impulsa al alumnado a convertirse en personas tolerantes, libres y creativas a lo largo de su vida, así como más felices.

El contexto social, familiar y escolar proporciona al alumnado experiencias lúdicas que favorecen su capacidad de acción ante diversas situaciones. Dentro de estos entornos, se identifican tres esferas interconectadas, en las que los objetivos de aprendizaje deben estar alineados y en sintonía con la etapa evolutiva de las niñas y los niños. Un ejemplo de ello es su participación en juegos guiados o estructurados, que contribuyen a su desarrollo integral.

La tarea del colectivo docente es proporcionar al alumnado los recursos y oportunidades para experimentar y acercarse a los momentos de juego, dentro y fuera de las aulas educativas, favoreciendo un clima activo de competencias y metodologías prácticas de enseñanza – aprendizaje, algunos ejemplos son: los juguetes, tiempo libre para examinar y crear sus propias actividades, rutinas, pausas activas, entre otros. Estos momentos facilitarán el logro de habilidades cognitivas, sociales y motrices,

Cuando el colectivo docente y las familias colaboran de forma conjunta, los resultados en el desarrollo habilidades, aprendizajes y competencias del alumnado son más exitosas. Por esta razón es importante que las familias participen activamente en las actividades de juego libre que realizan sus hijas e hijos, fomentando su desarrollo a través de actividades como conversaciones, lectura de cuentos y narración de historias. Este tipo de participación no solo permite que se sientan valorados e incluidos, sino que también facilita el apoyo mutuo entre familias y el profesorado, fortaleciendo las estrategias de enseñanza en las instituciones educativas.

El juego estructurado o guiado se diferencia del juego libre o liberador en el grado de participación de las personas adultas, que varía según las necesidades e intereses del alumnado. Mientras que el juego libre permite total autonomía en el desarrollo de las actividades; por otro lado, el juego guiado implica una intervención adulta en distintos niveles. Ambos tienen relevancia y se aplican en momentos específicos, dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se busquen alcanzar.

2.5 Tipos de juego

Las posibilidades y oportunidades que brinda el juego para crear experiencias son infinitas, debido a la gran cantidad de tipos de juegos que existen. Estos son determinantes para favorecer el desarrollo y habilidades, sin embargo, el uso y la aplicación de ellos depende de las necesidades, gustos e interés de quien lo lleva a cabo, así como de la edad en la que se encuentra el alumnado.

Según Piaget (1959) el juego, visto desde la utilización de los objetos para una actividad en particular reproduce únicamente “placer funcional”, debido a que no se necesitan acomodaciones nuevas de las experiencias o representaciones que posee el alumnado. En cambio, cuando se involucra a la inteligencia la orientación de su uso cambia en dirección a la asimilación, refiriéndose a una adaptación adecuada de la realidad exterior.

Es por ello que a continuación se mencionarán algunos tipos de juegos con el fin de identificar aquellos que comúnmente realizan los infantes de 3 a 5 años, tomando como referencia al autor Mateo (2014) junto con la teoría de Piaget citado por Mozos et al. (2010):

Juego funcional

Los juegos funcionales, como los denomina Piaget (1959), o juegos cognitivos, según Mateo (2014), son aquellos juegos que surgen en los primeros años de vida de los infantes. Estos se manifiestan a través de acciones como lanzar, golpear, agitar, esconderse, manipular, explorar juguetes con su propio cuerpo, entre otras acciones. Su esencia radica en la repetición constante de una acción para obtener

un placer inmediato, lo que, a su vez, contribuye al desarrollo de habilidades a largo plazo, como la coordinación de movimientos, los desplazamientos, la interacción con adultos del entorno y el equilibrio.

Esta etapa de los 0 a 2 años, período en el que los infantes desarrollan habilidad y funciones motoras. Durante este tiempo están en un proceso de exploración tanto de su entorno como de su propio cuerpo, lo que lleva a la realización de juegos con acciones, ya sea con intencionalidad o sin ella, caracterizados por movimientos constantes y repetitivos.

Juego simbólico

El alumnado a través del juego, refleja el conocimiento y las experiencias del contexto en el que se desarrollan, gracias a las posibilidades en las que han estado expuestos. Esto les ha permitido seleccionar y desarrollar el juego, ya sea de manera individual o con el acompañamiento de personas adultas, para definir las reglas y acuerdos que llevarán a cabo. Ejemplo de esto son la simulación de personajes, juegos de familia, juegos de roles como cocineros, policías, bomberos, superhéroes, entre otros.

El juego simbólico de acuerdo con la teoría de Piaget (1959) se desarrolla a partir de los 2 a los 7 años, comenzando con la manipulación de situaciones u objetos para examinarlos y posteriormente llevarlos a cabo a la acción del juego. Progresivamente irá aumentando el grado de complejidad y de interés hasta obtener beneficios para el desarrollo del lenguaje, la imaginación, la creatividad y la asimilación del mundo que los rodea.

Por otro lado, Venegas et al. (2018) menciona que, en esta etapa, la mayoría de los juegos se llevan a cabo de forma individual, ya que las infancias aún presentan un pensamiento egocéntrico. Aunque estén en compañía de sus iguales, cada jugador construye sus propias situaciones, con solo esporádicas alusiones o intervenciones en la convivencia con las y los compañeros.

La imaginación y la creatividad son capacidades elementales en esta etapa de la infancia debido a que les permite idealizar situaciones, momentos, objetos que requieren de adaptación, para involucrarlos en el momento del juego, y, para ello toman de referencia experiencias e información previa dando solución a las problemáticas presentes.

El conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, la solución de problemas con originalidad y eficacia (Hernandez, 1999, p.67).

Juego de reglas

Este tipo de juegos se caracteriza por tener reglas predefinidas, lo que significa que los infantes saben desde el principio qué deben hacer. Estas reglas suelen ser establecidas por una o un adulto. Sin embargo, pueden modificarse si las y los participantes están de acuerdo en su totalidad con las nuevas condiciones. En cualquier caso, las reglas deben acordarse al inicio y mantenerse a lo largo del desarrollo del juego.

El juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado, por lo tanto, se requiere de dos o más personas para constituir una regla, ya que por sí solos

realizan simples ejercicios de repetición. sin embargo, cuando ya ha tenido un acercamiento con personas adultas, niñas y niños de la misma edad las reglas que se establecen o construyen son a partir de reglas que ya han recibido con anterioridad y las han interiorizado a partir de una conducta social.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Piaget (1959) nombra dos tipos de juegos de reglas; en primer lugar, se encuentran las “reglas transmitidas” que son aquellas que son impuestas de generación en generación y sólo se conservan por compromiso social. Algunos ejemplos son la lotería, damas, escondidas, entre otros. Mientras que por el otro lado existen las “reglas espontáneas” que son aquellas que se originan con base en la socialización, imaginación y los juegos simbólicos colectivos entre las niñas y niños.

A partir del interés y las experiencias de las infancias, el juego de reglas les permite favorecer el desarrollo del lenguaje, ya que requieren de socializar e interactuar con otras personas para poder establecer sus propias reglas. Asimismo, les permite desarrollar habilidades de razonamiento, atención y reflexión, tomando conciencia de reglas funcionales, ya sea para el juego actual o futuro. Estos juegos acercan al alumnado a ser tolerantes y respetuosos con los demás participantes respetando turnos y normas considerando las ideas ajenas.

Juego de construcción

Estos juegos se desarrollan de forma transversal con los juegos mencionados anteriormente, comienzan desde el primer año de vida y aumentan la complejidad durante el desarrollo evolutivo de los infantes. Al principio, se juegan de manera

individual y simbólica, pero luego involucran a más participantes y un mayor grado de dificultad. Ejemplo de estos son los rompecabezas, la construcción de casas, aviones, legos, bloques, entre otros.

En cuanto a los beneficios que aporta el juego de construcción Mozos et al., (2010) localizan el fomento de la creatividad, la comprensión, la ubicación espacial, el aumento del control sobre su propio cuerpo permitiendo ampliar su coordinación y sus habilidades manipulativas.

Juego afectivo

Categoría que adopta el autor Mateo (2014) dentro de los juegos, en ellos se ven involucrados los sentimientos y las emociones, permitiéndoles expresar su sentir ante diversos momentos de la implicación del juego creando vínculos de empatía, seguridad y estabilidad con las infancias y adultos con los que conviven. Como consecuencia, se propicia el desarrollo de una autoestima positiva que les permita enfrentarse a situaciones diversas y ser capaces de encontrar soluciones. Al mismo tiempo, estimular el autoconcepto a partir de diferenciarse de las y los demás al momento de identificar aspectos relevantes y únicos de su persona.

De acuerdo a las características de las infancias que interesan en la presente investigación que se encuentran entre los tres y cinco años de edad, se pueden delimitar cuatro tipos de juegos; el juego simbólico, en donde comúnmente imitan las situaciones cotidianas de su entorno familiar, juego de reglas encontrando las que están establecidas previamente o las que las infancias construyen a partir de sus experiencias; el juego de construcción que puede ser de manera individual o

colectiva y aumentando el grado de complejidad de acuerdo a la edad de madurez de los participantes y por último el afectivo aquellos en donde se establecen vínculos de amistad, empatía y respeto fortaleciendo el autoconcepto.

El juego es un concepto que posee diferentes definiciones y es aplicado en diversos contextos y con objetivos variados, por lo que no se le puede asignar un término específico. Es por ello, que la o el investigador deberá de utilizar el juego como mejor se ajuste a los propósitos que se tengan en la investigación. En la presente investigación se orienta el uso del juego como estrategia que favorece en el aprendizaje de la lectoescritura.

2.6 El juego y el aprendizaje de la lectoescritura

El juego, en sus diversas formas, desde rimas, adivinanzas, dramatizaciones y juegos de mesa, ofrece un entorno de aprendizaje para la lectoescritura; como se ha mencionado, facilita a las infancias desarrollar habilidades, como el reconocimiento de letras o la formación de palabras u oraciones posibilitando la comunicación con el medio en el que se desenvuelven.

Para las infancias, el aprendizaje de la lectura y escritura se transforma en un proceso que demanda mayor esfuerzo y dedicación en comparación con otros contenidos académicos, debido al conjunto de reglas ortográficas que estructuran el sistema alfabético. Por esta razón, al enfrentarse a BAP, el grado de dificultad aumenta, ya que estas interfieren en la adquisición fluida de habilidades lingüísticas, como el reconocimiento de letras, correspondencia fonema-grafema, comprensión

lectora y ortografía. En consecuencia, resulta crucial emplear estrategias de apoyo adaptadas a las necesidades y particularidades del alumnado, que fomenten un aprendizaje progresivo y sostenido.

La implementación del juego como estrategia para la adquisición de la lectoescritura en las infancias que se enfrentan a BAP se convierte en una actividad placentera, que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales desde edades tempranas. Este enfoque les permite poner en práctica las habilidades de manera natural, divertida y significativa en su contexto cotidiano.

Desde la perspectiva de Piaget (1959) las y los infantes entre los tres y siete años atraviesan la etapa preoperacional, periodo en donde el juego no solo es una actividad recreativa, sino que es el medio a través del cual exploran, representa y asimilan el mundo que los rodea. En esta etapa se hace presente el pensamiento simbólico que es esencial en la lectura y escritura, entendiendo que las letras y las palabras son símbolos que representan sonidos, objetos y significados, convirtiéndolo en un paso previo a la lectura y escritura formal.

Al jugar, las infancias experimentan con la idea de que un garabato o dibujo representa o tiene un significado, sentando las bases para comprender que las letras son símbolos que representan sonidos. El juego simbólico estimula la narración y el vocabulario, que son procesos cognitivos fundamentales para la comprensión lectora y la coordinación visomotora. El proceso del juego es evolutivo, a los tres años, se centra en la creación de garabatos sin un significado definido, pero, a medida que el alumnado madura, este proceso adquiere mayor sentido.

Hacia los 7 años, los infantes comienzan a emplear símbolos cercanos a la escritura convencional.

Para Ferreiro (1979), el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso en el que las infancias resuelven problemas cognitivos, y el juego les brinda un espacio en donde experimentan libremente con los signos gráficos y sus significados. Influenciada por la teoría constructivista de Piaget, Ferreiro (1979) revoluciona la noción de que los infantes son receptores pasivos de enseñanza, reorientándola hacia la visión de sujetos activos que construyen su conocimiento mediante de la interacción con el mundo.

Las interacciones que tienen las infancias con la escritura y la lectura son objetos culturales que se encuentran presentes en su entorno, ya que juegan a escribir o leer sin reglas impuestas, probando hipótesis sobre qué es la escritura y cómo funciona. Por lo tanto, los infantes experimentan activamente, como en un juego, para descubrir las reglas del sistema alfabético, lo que facilita la adquisición de habilidades y el fomento de un aprendizaje significativo.

El juego es una herramienta fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura para las infancias, especialmente entre los tres y cinco años, ya que ofrece un entorno natural y placentero donde desarrollan habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que son esenciales en su desarrollo. Así, ante las BAP que dificultan este proceso, integrar el juego como estrategia no solo facilita la adquisición fluida de habilidades, sino que también promueve un aprendizaje significativo, transformando un desafío académico en una experiencia enriquecedora.

CAPÍTULO III. JUGUEMOS A APRENDER

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo, el objetivo es presentar los resultados derivados de la implementación de un proyecto de intervención educativa basado en una selección de juegos serios para la enseñanza, concebidos como una estrategia que influye positivamente en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Dicha intervención busca propiciar el desarrollo de capacidades en infantes de entre tres y cinco años que enfrentan BAP. El estudio de caso se centra en tres niñas y tres niños dentro de este rango de edad, quienes asisten al Jardín de Niños “La Cascada”, ubicado en la comunidad rural de Picones, Zacatecas.

En la primera parte se describen los juegos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura, los cuales favorecen los procesos cognitivos básicos necesarios para su adquisición. Estos juegos se consideran fundamentales para alcanzar dicho aprendizaje, ya que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas.

En la segunda parte se exponen los aspectos geográficos, económicos y sociales de la comunidad de Picones, Zacatecas, así como de las condiciones del Jardín de niños “La Cascada”. Estos elementos se consideran factores determinantes que influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado, y constituyen el contexto en el que se desarrolló el proyecto de intervención educativa con los infantes participantes.

La tercera parte se centra en el diagnóstico de la población de estudio, identificando las habilidades, competencias, actitudes, aptitudes y conocimientos de las infancias antes de la implementación del proyecto de intervención. Estos se relacionan con los resultados obtenidos al concluir la aplicación de los juegos serios para la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, seleccionados específicamente para alcanzar el objetivo planteado. El análisis final evalúa el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de capacidades lectoras y escritoras, destacando cómo dichos juegos contribuyen a enfrentar BAP y a fortalecer los procesos cognitivos básicos mediante la motivación del alumnado.

3.1 Juegos serios para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

En la presente línea de investigación se lleva a cabo una serie de juegos serios para la enseñanza, diseñados con el propósito de fomentar habilidades, competencias y procesos cognitivos básicos. Estos juegos permiten a infantes de entre tres y cinco años que enfrentan BAP adquirir de manera gradual habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, tales como la concentración, imaginación, razonamiento, reflexión, entre otras. Cada juego está compuesto por diversas reglas, normas y objetivos que, en conjunto, contribuyen al desarrollo de la atención, memoria, concentración asociación, entre otros factores importantes; facilitando así el aprendizaje de la lectoescritura mediante metodologías dinámicas, interactivas y centradas en el protagonismo del alumnado.

El término de juegos serios fue propuesto por Clark C. Abt en 1970, quien los definió como aquellos juegos diseñados con un propósito educativo explícito y cuidadosamente planeado, caracterizados por tener objetivos claros y medibles, orientados al desarrollo de habilidades específicas en el alumnado. Aunque el entretenimiento no es su objetivo central, Abt destacó que estos juegos son atractivos y motivadores para las infancias, ya que contribuye al proceso de aprendizaje (Lodoño & Rojas, 2020).

La concepción original de Abt no limitaba los juegos serios al ámbito digital. Por el contrario, incluía también juegos de mesa, simulaciones y cartas, enfatizando que la esencia de los juegos radica en el propósito formativo y la estructura pedagógica que los sustenta, más que en la tecnología utilizada. Los juegos serios fomentan la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo, es por ello que estos deben ser aplicados en diversos contextos.

Los juegos serios representan una herramienta que combina el aprendizaje y el entretenimiento en un mismo entorno, con un propósito educativo explícito. Estos pueden ser utilizados en la enseñanza, ofreciendo una variedad de posibilidades para adquirir nuevas habilidades, y, al mismo tiempo fomentando relaciones personales e interpersonales.

El uso de los juegos serios varía entre los contextos educativos formales y no formales, lo que ha impulsado su expansión significativa con el fin de promover procesos de aprendizaje. Esto se debe a propiedades fundamentales como la aplicación de reglas, la generación de experiencias que faciliten oportunidades de

aprendizaje y la motivación de los participantes, entre otras propiedades (Lodoño & Rojas, 2020).

Aprender la lectoescritura requiere de actividades lúdicas en las que el alumnado satisfaga sus intereses y necesidades experimentando, manipulando materiales, moviéndose y divirtiéndose; logrando que descubran de manera natural como utilizar símbolos y signos para comunicarse con la sociedad. Los juegos serios son un medio para la construcción activa del conocimiento.

3.2 Selección del juego

En la presente investigación se llevaron a cabo una serie de etapas para seleccionar los juegos serios que iban ser aplicados con los infantes, considerando criterios pedagógicos, nivel de dificultad adecuado, y las habilidades comunicativas y procesos cognitivos de cada juego para favorecer el desarrollo de habilidades específicas en la lectoescritura. Las etapas se describen a continuación con el objetivo de profundizar el proceso de selección.

3.2.1 Prueba piloto

Como primer acercamiento, se realizó una prueba piloto con un niño de cuatro años que enfrenta barreras actitudinales y culturales, derivadas de valores, creencias, actitudes y prácticas familiares que interfieren en su autonomía. Esta situación se relaciona con su diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Con condiciones socioeconómicas y culturales particulares estables, que

inflúan positivamente en su proceso educativo, facilitando el acceso en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la lectoescritura, a través de apoyo familiar, terapias y materiales pedagógicos

Durante esta prueba, se identificó que el alumno se encuentra en un nivel de lectura presilábico. Esto se evidencia en su producción escrita, caracterizada por la realización de garabatos y grafismos sin control definido y sin establecer una conexión funcional entre estos símbolos gráficos y los sonidos del lenguaje oral. En esta etapa inicial del desarrollo de la lectoescritura indica que el alumno no ha comprendido el principio alfabético, por lo tanto, requiere estrategias pedagógicas específicas para guiar hacia la comprensión de la relación fonema – grafema.

Se analizaron los procesos cognitivos y las habilidades comunicativas del alumno para identificar áreas específicas que requerían intervención pedagógica, con el fin de promover su desarrollo integral. A partir de este diagnóstico, se designaron y propusieron ocho juegos serios orientados a potenciar sus capacidades comunicativas. La tabla 4 presenta una visión detallada de los juegos seleccionados, especificando los objetivos de aprendizaje que se buscan alcanzar con cada uno de ellos:

Tabla 4. Juegos para la enseñanza de la lectoescritura en las y los niños que enfrenta BAP

Juegos	Objetivo	Materiales
Lotería	Permite el logro de una alfabetización temprana, a partir de la adquisición de	Lotería de sonidos

Juegos	Objetivo	Materiales
	nuevas palabras en su vocabulario, desarrollar procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria, así como la coordinación ojo – mano para organizar cartas y colocar fichas en el lugar correspondiente	Lotería de animales, colores, etc. Frijoles o fichas
<i>Memorama</i>	Estimula el cerebro por medio de la concentración, la memoria visual a partir de recordar imágenes a corto plazo, así como ayuda a mejorar la velocidad de procesamiento y capacidad en la solución de problemas.	Tarjetas de memorama de personajes películas
<i>Adivina quién</i>	Desarrollan capacidades cognitivas como la memoria, el lenguaje, la lógica. Les permite ampliar su léxico descriptivo al hablar de las características y físicas de los personajes.	Tableros de adivina quien Tarjetas de personajes
<i>Hedbanz</i>	Fomenta la agilidad mental y la creatividad al tener que formular preguntas para adivinar el personaje que tenemos en la frente y describir	Bandas para colocarse en la frente Imágenes de animales, cosas, colores, etc.

Juegos	Objetivo	Materiales
	características de objetos sin poder mencionar su nombre.	
<i>Basta</i>	Se centra en ampliar el vocabulario con palabras de su contexto como lo son colores, objetos, personajes, frutas, lugares, etc. Desarrollan su habilidad ojo – mano en la escritura, al mismo tiempo que	Hojas Lápices
<i>Dobble</i>	Estimula la capacidad de atención selectiva y sostenida, la percepción visual, la velocidad de reacción	Cartas del juego Dobble
<i>Twister de dedos</i>	Las y los niños logran desarrollar habilidades motoras específicamente fortalecer los músculos de las manos, que permiten mejorar el trazo en la escritura. Amplia su vocabulario en cuanto a los colores y comienza a realizar ubicaciones espaciales.	Tablero de twister Tapete de twister para dedos
<i>Rompecabezas</i>	Incrementa las habilidades cognitivas como la percepción espacial, la coordinación mano – ojo y la motricidad	Rompecabezas de frutas, objetos cotidianos.

Juegos	Objetivo	Materiales
	<p>fina, al estar constantemente observando y razonando en qué lugar debe ir cada pieza, así como se vuelven capaces de resolver problemas en un tiempo más corto.</p>	
<i>Pictureka</i>	<p>Favorece los procesos de atención, percepción visual, identificación de palabras, enriquecimiento del vocabulario y expresión oral, al observar imágenes y objetos en un tiempo determinado.</p>	<p>Cartas de instrucciones</p> <p>Temporizador</p> <p>Tablero de dibujos e imágenes</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Resultados de la prueba piloto

En el transcurso y al término de la implementación de los juegos, se identificó que algunos de ellos presentan un nivel de complejidad superior al adecuado para la edad y las competencias que posee el alumno. En consecuencia, se procedió a reestructurar la selección de juegos implementados posteriormente, adaptando y seleccionando aquellos que resultarán adecuados para fomentar el interés y la motivación de la población de estudio.

Uno de los juegos que fue necesario descartar fue el Basta. Este juego requiere el uso de la escritura para completar palabras correspondientes a categorías predefinidas como nombre, color, animal, fruta, apellido, entre otras. Su

dinámica comienza cuando un jugador piensa en el alfabeto hasta que otro participante dice ¡Basta!, momento en el que se determina una letra con la que todos los jugadores deben escribir una palabra para cada categoría, intentando hacerlo antes de que otro jugador complete sus respuestas. En el contexto de este juego, se ponen en práctica habilidades de alfabetización y gramática, procesos que, según se ha observado representa complejidad avanzada para el alumno, ya que sus niveles de lectura y escritura se sitúan en presilábico, limitando la ejecución del mismo.

Otro juego que el alumno se enfrentó a desafíos fue el Twister de dedos, una adaptación del clásico Twister que se centra en la destreza manual. Su desarrollo consiste en utilizar una ruleta para recibir indicaciones sobre el color en el que se debe colocar cada dedo, manteniendo la regla de no levantar ni mover los dedos ya ubicados en el tablero, a menos que se indique en un siguiente turno. Aunque este juego se basa principalmente en la coordinación ojo – mano y la comprensión de instrucciones orales, el alumno mostró dificultades con el control de impulsos, olvidando la posición de los dedos y levantándolos antes de tiempo.

Dadas las dificultades que presentaron los juegos previamente mencionados para el alumno, en relación con su nivel de complejidad, se determinó su sustitución por otras propuestas lúdicas. Esta decisión parte del reconocimiento de la diversidad de habilidades, saberes, competencias, actitudes y aptitudes que caracterizan a cada integrante de la población de estudio, así como de los niveles de escritura y lectura en los que se sitúan al momento del diagnóstico.

En consecuencia, se requiere la implementación de estrategias pedagógicas personalizadas que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado. No obstante, la presente investigación plantea la existencia de una base común de juegos educativos como estrategia pedagógica. Si bien esta base puede adaptarse a las necesidades individuales, su objetivo principal es establecer criterios de intervención homogéneos que permitan evaluar el impacto de los juegos implementados.

3.2.3. Selección de juegos

Los juegos didácticos seleccionados son juegos de mesa; sin embargo, se convierten en juegos serios debido a que sus reglas fueron adaptadas y adecuadas a las necesidades específicas de la población de estudio. Esta adecuación, que implica la modificación de su estructura original y algunas de sus reglas, permite que trasciendan el entretenimiento para convertirlos en una estrategia de aprendizaje diseñada con objetivos concretos y relevantes para las características particulares del alumnado. De esta manera, se focalizan en el desarrollo de procesos cognitivos y habilidades comunicativas que contribuyen a la lectoescritura. La tabla 5 describe la nueva selección de juegos serios que forman parte de la estrategia de intervención diseñada para desarrollar habilidades y capacidades en el alumnado que enfrenta BAP:

Tabla 5. Juegos lúdicos adaptados para apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura en niñas y niños que enfrentan BAP

Juegos	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
Lotería de sonidos y animales	Promueve la conciencia fonológica, que es la habilidad para identificar y manipular los sonidos del habla, amplía el vocabulario y la coordinación visomotora, especialmente la coordinación ojo – mano, al organizar las cartas y colocar las fichas en los espacios correspondientes.	Procesos cognitivos: Memoria visual y auditiva, atención, asociación. Habilidades comunicativas: comprensión de imágenes y vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Lotería de animales y sonidos • Tarjetas de animales y de objetos • Bocina • Pistas de sonidos • Fichas

Juegos	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
Memorama	Favorece el aprendizaje significativo al facilitar la conexión entre imágenes, sonidos y palabras. Además, potencia habilidades cognitivas esenciales para la lectoescritura y promueve la motivación y el aprendizaje activo, incrementando el interés y la participación	Procesos cognitivos: Memoria visual, atención, concentración y asociación. Habilidades comunicativas: Expresión oral, vocabulario, comprensión, interacción social y turnos	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de memorama de personajes de cuentos
	Fomenta la construcción de conexiones significativas entre la representación gráfica y el significado de las palabras; al mismo tiempo, promueve motivación, el interés y la participación activa del alumnado.	Procesos cognitivos: resolución de problemas, asociación y discriminación visual. Habilidades comunicativas: vocabulario, comprensión de símbolos e imágenes y expresión oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas de animales

Juegos	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
Dobble	Contribuye al fortalecimiento de los procesos lectores, mejora la motivación y facilita la adquisición de hábitos lectores, a través de una experiencia lúdica y colaborativa. Permite al alumnado asociar símbolos gráficos con sus significados y fonemas correspondientes.	<p>Procesos cognitivos:</p> <p>discriminación visual, atención, concentración, velocidad del procesamiento.</p> <p>Habilidades comunicativas:</p> <p>expresión oral, vocabulario, comprensión de imágenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas del Dobble
	Es un recurso educativo que promueve la comunicación, el razonamiento, la ampliación del vocabulario y la motivación, creando un entorno lúdico y significativo para el desarrollo de competencias lectoras.	<p>Procesos cognitivos:</p> <p>atención, memoria auditiva, resolución de problemas.</p> <p>Habilidades comunicativas:</p> <p>expresión oral, vocabulario, interacción social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de animales, objetos, alimentos, etc. • Cronómetro • Diadema o cinta para cabeza.

Juegos			
	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
Jenga	Es un juego que potencia las habilidades cognitivas, motrices y lingüísticas esenciales para el aprendizaje de la lectura y escritura, su carácter lúdico y participativo lo convierte en una herramienta motivadora y efectiva para el desarrollo integral.	<p>Procesos cognitivos:</p> <p>resolución de problemas, atención, concentración.</p> <p>Habilidades comunicativas:</p> <p>interacción social, turnos, comprensión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 54 bloques de madera (Jenga)

<i>Juegos</i>	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
<i>Adivina quién</i>	Fomentar el desarrollo de la conciencia silábica, así como mejorar la atención y la discriminación auditiva de forma divertida y significativa, mediante la formulación de preguntas claras, la atención a detalles específicos, la descripción de características y la escucha atenta de las respuestas de los jugadores.	<p>Procesos cognitivos:</p> <p>Resolución de problemas, atención, concentración</p> <p>discriminación visual y auditiva.</p> <p>Habilidades comunicativas:</p> <p>vocabulario, comprensión y expresión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dos tableros de juego • 24 tarjetas con personajes

Juegos			
	Objetivo	Procesos cognitivos y habilidades comunicativas	Materiales
Pictionary	Es un recurso educativo que desarrollar la capacidad de observación detallada, manteniendo la concentración para localizar objetos fortaleciendo la memoria a corto plazo y la atención.	Procesos cognitivos: atención, concentración, memoria y discriminación visual y asociación. Habilidades comunicativas: Vocabulario, comprensión de símbolos e imágenes, interacción social y turnos.	<ul style="list-style-type: none"> • 9 láminas de juego llenas de imágenes. • Dado • Reloj de arena. • 106 tarjetas de misión.

Elaboración propia a partir de Tamayo et al. (2021) y Zapata (2020)

3.3 Contexto de la comunidad

La localidad de Picones (Zacatecas) pertenece al municipio de Zacatecas, revela un entorno rural con una sólida estructura social basada en la agricultura y la ganadería, influenciada por la migración hacia los Estados Unidos en busca de oportunidades de empleo.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2000), la comunidad cuenta con 840 habitantes, 26.79% son niñas y niños, mientras

que el 6.55% de la población lo ocupan adultos mayores. Está asentada a una altitud de 2,309 metros. Esto deriva desafíos en la disponibilidad y calidad de servicios básicos, como el agua, la luz eléctrica y el drenaje, que, aunque están presentes, son intermitentes, por las condiciones topográficas y la falta de cobertura en las redes de servicio. El acceso a internet es limitado, especialmente en términos de velocidad, impactando en la conectividad, un recurso necesario para el desarrollo social y económico.

La distancia de 6.4 kilómetros respecto a la cabecera municipal y la escasez de transporte público limitan el acceso de los habitantes a servicios esenciales, particularmente de salud, ya que el centro médico más cercano se encuentra a 7.4 kilómetros de distancia. A pesar de las diversas barreras a las que se enfrentan las y los habitantes, la comunidad mantiene sentido de pertenencia y arraigo, con la celebración de fiestas tradicionales, como las festividades en honor a San Isidro Labrador, el día de muertos y fiestas decembrinas que refuerzan la cohesión social.

El entorno natural de Picones está conformado por una flora típica de la zona semidesértica, con nopales, mezquites, magueyes y algunas plantas medicinales. La fauna es diversa, y se observan tanto especies silvestres, como liebres y coyotes, como animales domésticos que son cruciales para la economía local, ejemplo de ello son gallinas, cerdos, caballos, pavos, becerros, vacas, entre otros. Sin embargo, la agricultura y la ganadería en la comunidad dependen de las condiciones climáticas, lo que subraya la vulnerabilidad de su economía ante fenómenos naturales adversos.

Uno de los aspectos destacados es la migración, debido a que una gran cantidad de habitantes han migrado hacia los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades. Esto ha transformado la economía local mediante las remesas que estos migrantes envían; sin embargo, también ha generado dependencia de los ingresos externos, lo que debilita la autosuficiencia de la comunidad a largo plazo. Las familias que permanecen en la comunidad dependen de los ingresos que los hombres obtienen al desempeñar oficios como jornaleros, albañiles, transportistas y comerciantes. Por otro lado, las mujeres suelen ser comerciantes o dedicarse a las tareas del hogar.

La comunidad cuenta con una estructura política representada por un delegado municipal, que gestiona las necesidades y proyectos locales en conjunto con las autoridades del municipio de Zacatecas. A pesar de las dificultades económicas y de infraestructura, la comunidad ha demostrado la capacidad de organizarse y tomar decisiones colectivas en reuniones comunitarias fomentando la calidad de vida de los habitantes.

Las actividades recreativas y deportivas que realizan las y los habitantes están encaminadas al fútbol, béisbol y danzas típicas de la comunidad. El clima social, laboral y recreativo juega un papel importante en el proceso educativo del alumnado, de modo que, permite crear ambientes que favorecen la calidad de los aprendizajes.

La localidad cuenta con tres centros educativos que brindan atención a niñas, niños y adolescentes en su educación básica englobando preescolar, primaria y secundaria. El jardín de niños “La Cascada” opera en el ámbito rural desde el año

1988 con una antigüedad de 31 a 40 años, situado en la comunidad de Picones, con domicilio en la Calle San Isidro, S/N; atendiendo y brindando servicio a niñas y niños entre tres y seis años. La Clave del Centro de Trabajo en la SEP es 32EJN0182X. En la imagen 2 se muestra la localización geográfica de la institución.

Imagen 2. Fotografía satelital del Jardín de Niños "La Cascada"



Fuente: Google Earth, 2025.

La escuela cuenta con una infraestructura de dos aulas, distribuidas en una sola planta; un módulo de sanitarios divididos, uno para mujeres y otro para hombres; a la entrada se observa la plaza cívica de usos múltiples cubierto por un domo de lámina, posee amplios espacios de área verde en donde se encuentran situados juegos infantiles de metal y algunos árboles y arbustos.

El jardín de niños no posee un registro documentado de su historia, esto señala una oportunidad para fortalecer la identidad institucional y fomentar el

sentido de pertenencia, no solo entre los alumnos, sino también entre el personal y la comunidad local. Esta ausencia de una memoria histórica reduce la posibilidad de generar un lazo emocional profundo con el entorno educativo.

El estado de conservación de la infraestructura es deficiente; lamentablemente gran parte de los inmuebles presentan deterioro, incluyendo mesas de trabajo, sillas para el alumnado, el módulo de sanitarios y algunos muros de las aulas que requieren de mantenimiento. En la imagen 3 se muestra la fachada y acceso principal de la institución.

Imagen 3. Entrada principal del Jardín de Niños "La Cascada"



Fuente: Fotografía de la autora.

La institución es de organización multigrado, caracterizándose porque el profesorado brinda atención educativa a alumnado de dos o tres grados dentro de un mismo grupo, además de desempeñar funciones directivas y organizativas. El Jardín de Niños cuenta con una planta laboral integrada por una docente responsable del grupo de primero y segundo grado, quien también ocupa el cargo directivo; un auxiliar con formación de bachillerato que atiende al grupo de tercer grado; y un docente de educación física, que asiste un día a la semana. El reducido número de personal implica que cada miembro asuma múltiples responsabilidades, lo que dificulta la gestión de actividades complementarias y limita la atención personalizada al estudiantado.

La gestión escolar es una labor compleja en este entorno, debido a que el personal docente debe optimizar los recursos limitados que tienen a su disposición. A través de la comunicación efectiva y el uso creativo de los materiales disponibles, se esfuerzan por crear un ambiente de aprendizaje adecuado, donde los infantes pueden desarrollarse integralmente. A pesar de los retos que implica un personal reducido y la ausencia de tecnologías, la comunidad escolar busca mantenerse unida y comprometida con el bienestar educativo del alumnado.

La institución cuenta con acceso a servicios básicos como agua, luz y drenaje, lo que asegura adecuadas condiciones de funcionamiento. No obstante, la carencia de acceso a internet o tecnologías limita la posibilidad de implementar estrategias didácticas actualizadas y situadas en las demandas de la sociedad actual. En consecuencia, resulta ser un obstáculo en el desarrollo de competencias digitales en las infancias, aquellas que son cada vez más necesarias en la

educación actual. En la imagen 4 se muestra una perspectiva del interior de la institución.

Imagen 4. Interior del Jardín de Niños "La Cascada"



Fuente: Fotografía de la autora.

La institución cuenta una matrícula de 32 alumnas y alumnos distribuidos en los tres grados de preescolar. En primer grado, se encuentran inscritas cuatro niñas y dos niños, cuyas edades oscilan entre los tres y los cuatro años. El segundo grado lo integran siete niñas y cuatro niños, con edades comprendidas entre los cuatro y cinco años. Finalmente, el tercer grado alberga a ocho niñas y siete niños, cuyas edades varían entre los cinco y seis años.

Dentro de esta matrícula, se identifican seis alumnos que enfrentan barreras culturales, y didácticas en el área del lenguaje, derivadas de contextos socioculturales con limitado acceso a prácticas de oralidad, lectura y escritura, así como de experiencias comunicativas restringidas y escasa relación entre los contenidos escolares y su contexto sociocultural, lo cual repercute en su aprendizaje y participación dentro del aula. Si bien existe una relación cercana con los actores educativos, la diversidad inherente de los estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula puede representar un desafío significativo al momento de diseñar estrategias y herramientas pedagógicas que se ajusten a las particularidades del alumnado.

La intervención educativa se implementó con un grupo focalizado de alumnado, durante el ciclo escolar 2024 – 2025. El grupo seleccionado está compuesto por tres niñas de cuatro años que cursan segundo grado de preescolar y tres niños de cinco años que cursan el tercer grado de preescolar; todos ellos asisten al Jardín de Niños “La Cascada” y enfrentan BAP. Esta población presenta características socioeconómicas y culturales particulares (se describen en la Tabla 6) que influyen directamente en su proceso educativo, por lo que resulta fundamental contextualizar su entorno para comprender mejor las condiciones que afectan su aprendizaje.

3.4 Diagnóstico de la población de estudio

Esta investigación se dividió en tres fases, la primera de ellas fue el diagnóstico, para el cual, se empleó la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita

(PALE) (SEP,2022), un instrumento desarrollado y promovido por la Secretaría de Educación Pública de México como una alternativa para la enseñanza y evaluación de la lectoescritura en educación primaria. Esta propuesta se fundamenta en los aportes teóricos y metodológicos de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, cuyas investigaciones han influido significativamente en el enfoque adoptado para el desarrollo de la lectoescritura en el ámbito educativo.

El diagnóstico inicial permitió identificar las habilidades, competencias, actitudes, aptitudes y conocimientos de la población de estudio, lo cual orientó la selección y diseño de estrategias pedagógicas adecuadas para su desarrollo integral. La elección de esta población responde a la necesidad de atender de manera específica a quienes enfrentan BAP en el ámbito de la lectoescritura, utilizando metodologías innovadoras como los juegos serios para potenciar sus capacidades cognitivas y comunicativas.

La tabla 6 presenta las barreras que enfrentan el alumnado de la población estudiada, identificadas a partir de la aplicación del instrumento para el registro de BAP desarrollado por la SEP (2024). Así mismo en el Anexo C se incorporan de manera específica los instrumentos de evaluación de tres educandos, con el fin de contar con referencias detalladas que permitan un análisis de las dificultades individuales y facilitar el diseño de estrategias educativas adecuadas, específicamente la selección de juegos que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas y proceso cognitivos básicos.

Tabla 6. Clasificación de BAP, habilidades y saberes de la población

Alumnado	Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Habilidades y saberes
A1	Didácticas (Desvinculación del trabajo de enseñanza y aprendizaje con familiares)	Manifiesta inseguridad al expresarse, por lo que usa frases cortas y algunos fonemas poco comprensibles. Mantiene una memoria visual y auditiva capaz de discriminar estímulos que se le presentan.
A2	Didácticas (desvinculación del trabajo de enseñanza y aprendizaje con familiares)	Usa frases cortas y vocabulario limitado para expresar ideas o sentimientos. Participa activamente en los juegos respetando turnos. Mantiene una comprensión discriminación oral, visual y auditiva.
A3	Ideológicas (valores, creencias, actitudes y prácticas familiares)	Presenta memoria visual y auditiva sostenida, y discrimina estímulos visuales y auditivos. Resuelve problemas cotidianos con mínima asistencia y se expresa mediante

Alumnado	Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Habilidades y saberes
		frases completas, aunque en ocasiones utiliza un vocabulario poco comprensible. Asimismo, demuestra respeto por los turnos y participa activamente en las actividades propuestas.
A4	Actitudinales (Desinterés o apatía por parte de familiares hacia el alumno)	Presenta atención y concentración sostenidas durante periodos prolongados. Logra discriminar estímulos auditivos y visuales. Para expresarse, utiliza frases cortas y vocabulario limitado, que en ocasiones resulta poco comprensible; sin embargo, muestra interés por ampliar su vocabulario con apoyo.
A5	Actitudinales (Sobreprotección por parte de la familia)	Expresa y realiza movimientos simples como medio de comunicación. Sin embargo, muestra inseguridad al desplazarse,

Alumnado	Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Habilidades y saberes
		coordinar sus movimientos y mantener el equilibrio. Además, presenta dificultades para articular fonemas, lo cual afecta su capacidad de expresión verbal.
A6	Ideológicas (Subvaloración del papel del preescolar por parte de la familia)	Escucha con atención y muestra interés por lo que expresan otras personas. Mantiene la atención y la concentración durante la mayor parte del tiempo, especialmente en actividades que le resultan significativas. No obstante, presenta dificultades en la discriminación visual, así como en la asociación y clasificación de elementos. Para comunicarse, utiliza frases cortas y un vocabulario limitado.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2024) y Covarrubias (2019)

Como se determinó en el primer capítulo, según la teoría de Piaget (1959), la población de estudio se encuentra en la etapa preoperacional del desarrollo

cognitivo, que abarca aproximadamente de los dos a los siete años, caracterizada por la construcción y consolidación de esquemas mentales básicos. Durante esta fase las infancias experimentan un avance significativo en sus capacidades cognitivas y lingüísticas, lo que les permite asimilar nuevas palabras y construir oraciones simples. Esta etapa es crucial para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas, ya que sientan las bases para la comprensión y producción del lenguaje.

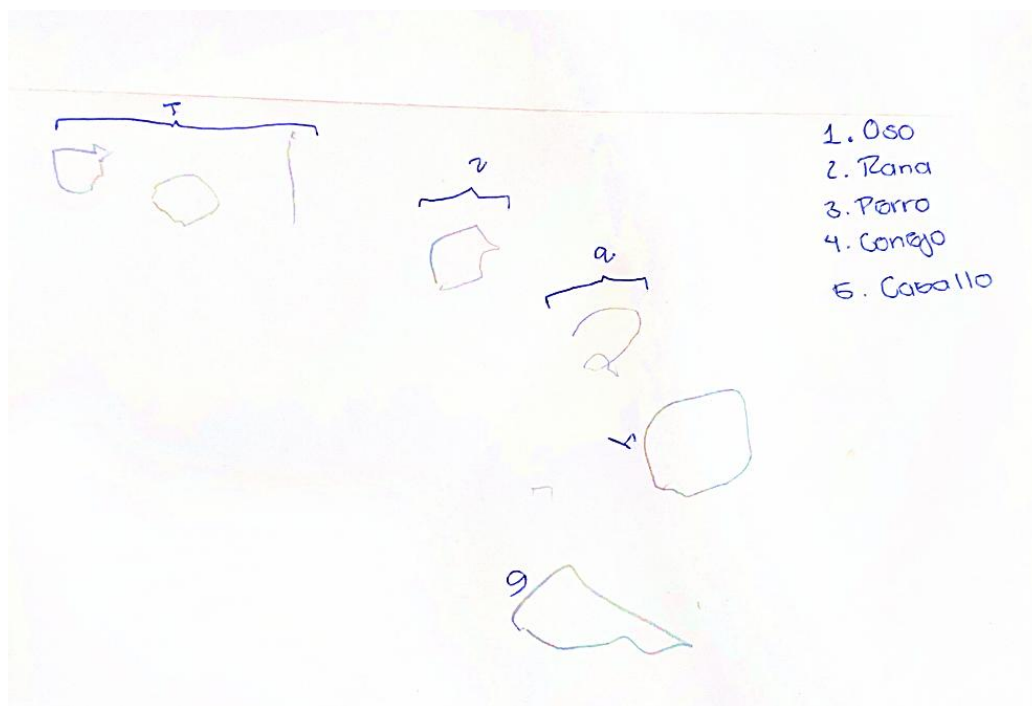
El diseño de intervenciones educativas para esta población debe considerar estrategias pedagógicas concretas, visuales y contextualizadas, promoviendo actividades que estimulen la imaginación, la memoria y la expresión oral, facilitando así la transición hacia etapas posteriores del desarrollo lingüístico y cognitivo.

Las infancias en la etapa preoperacional de Piaget (2-7 años) suelen ubicarse en la etapa presilábica, una de las cinco fases del desarrollo de la lectoescritura descritas por Ferreiro y Teberosky (1979). Esta etapa se caracteriza por una conceptualización inicial del sistema de escritura, en la que aún no se establece relación entre grafemas y fonemas. Se trata de un periodo fundamental, pues sienta las bases para la comprensión de la relación entre oralidad y escritura, que se desarrollará en etapas posteriores.

A partir de la evaluación diagnóstica, se observa que las y los niños se encuentran predominantemente en la etapa presilábica. Dentro de esta etapa, cuatro de ellas y ellos realizan representaciones gráficas primitivas que evidencian una comprensión inicial sobre la relación entre sus creaciones y el dibujo. Sin

embargo, aún no dominan la correspondencia entre grafema y fonema. En la imagen 5 se muestra la escritura del participante A6 que se encuentra en este nivel.

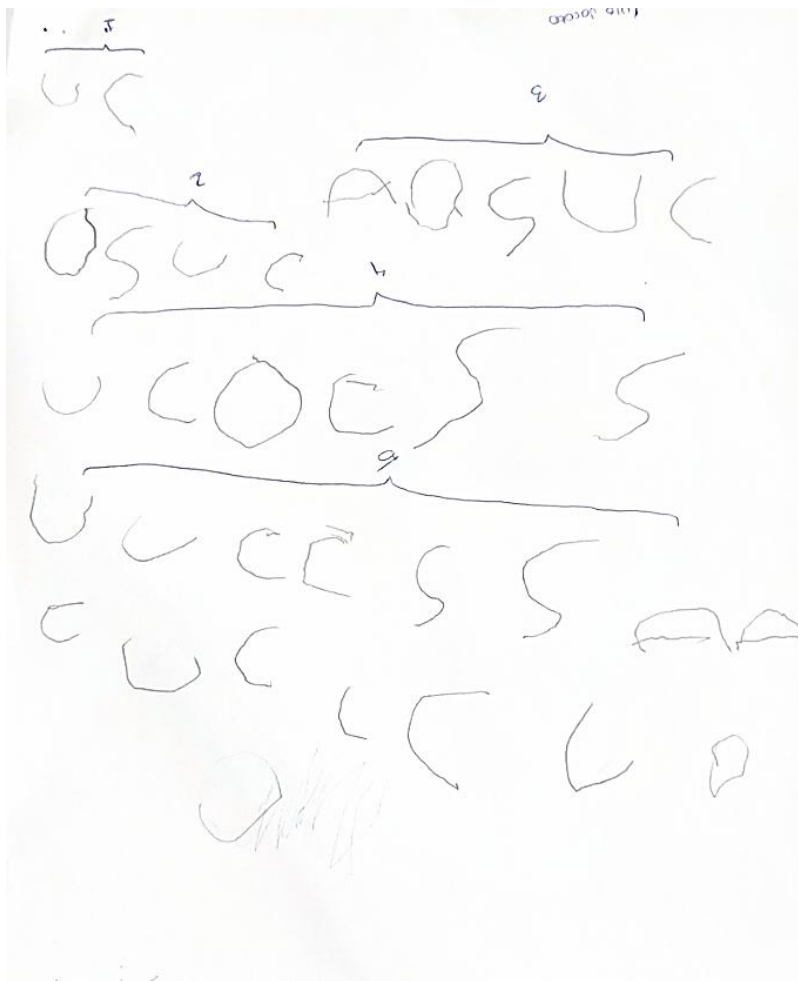
Imagen 5. Nivel de escritura presilábico con representaciones gráficas primitivas.



Fuente: Fotografía de la autora.

Mientras que, en el mismo diagnóstico, un alumno presentó tendencias de escritura sin control de cantidad, evidenciadas en el uso de más de una grafía lineal en sus producciones. Este comportamiento refleja que aún no domina la cantidad de grafías que debe utilizar en sus escrituras, característica propia de las primeras etapas del desarrollo de la lectoescritura, específicamente de la etapa presilábica. En la imagen 6 se presenta la producción escrita del alumno A3 de cinco años que ejemplifica estas características.

Imagen 6. Nivel de escritura presilábico con tendencias de escritura sin control de cantidad.

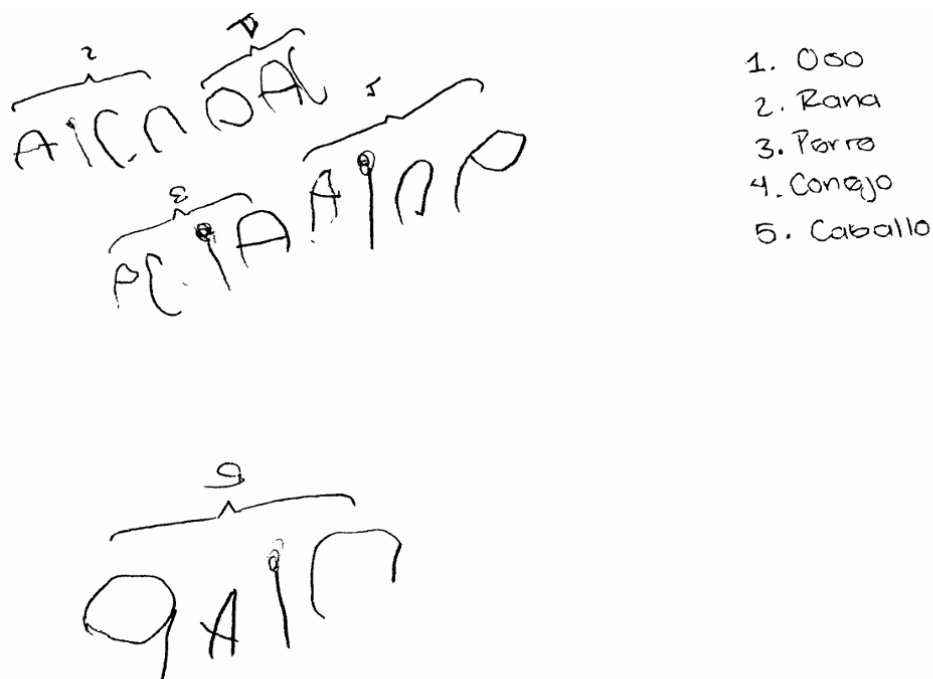


Fuente: Fotografía de la autora.

Por último, uno de los alumnos reflejó en sus producciones una cantidad constante de letras en su escritura con repertorio fijo parcial, en el que se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías. Este comportamiento es característico de la transición entre la etapa presilábica y la silábica inicial, en la que el alumnado comienza a comprender que las palabras están formadas por sílabas y que estas pueden representarse mediante

grafías específicas. En la imagen 7 se presenta un ejemplo característico correspondiente al participante A4 de cinco años.

Imagen 7. Nivel de escritura de la transición entre la etapa presilábica y silábica inicial.



Fuente: Fotografía de la autora.

A partir del análisis y evaluación diagnóstica individual que se realizó, se identificó que la transición de las representaciones gráficas primitivas, a la etapa presilábica y posteriormente la silábica en el nivel preescolar es fundamental porque evidencia el avance progresivo en la comprensión del sistema de lectura y escritura por parte del alumnado. Este proceso es crucial para que las infancias desarrollen una base sólida en la alfabetización, que les permitirá posteriormente leer y escribir con fluidez y comprensión. En la tabla 7, se categoriza a los infantes según el nivel de

lectoescritura evidenciado en la evaluación diagnóstica, con el propósito de establecer un punto de partida para la elaboración de un plan de intervención que les permita avanzar hacia etapas posteriores de aprendizaje.

Tabla 7. Niveles de lectoescritura identificados en la evaluación diagnóstica

Presilábico	Nº de alumnos	Nivel de escritura	Nº de alumnos	Nivel de lectura
	4 (A1, A2, A5, A6)	Representaciones gráficas primitivas	4 (A1, A2, A5, A6)	No diferencia imagen/texto o el texto carece de significado
	1 (A3)	Escrituras sin control de cantidad	2 (A3, A4)	Relación imagen texto
	1 (A4)	Cantidad constante con repertorio fijo parcial		

Elaboración propia a partir de Ferreiro y Teberosky (1979)

Los objetivos y finalidades del nivel preescolar establecidos por la NEM, están orientados al desarrollo integral de las infancias, reconociéndoles como sujetos activos en su proceso de aprendizaje y priorizando su contexto, interés y potencial. Entre estos objetivos, destaca el fortalecimiento de la comunicación oral y la comprensión del lenguaje, enfatizando en el acercamiento significativo y comprensivo de estos procesos. Se busca que el alumnado desarrolle habilidades y actitudes que les permitan avanzar exitosamente a lo largo de su vida escolar,

promoviendo la confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, el gusto por la lectura y la iniciación a la escritura.

Las finalidades del campo de Lenguajes del nivel preescolar, que deben poseer las y los alumnos al egresar enfocadas a la lectura y escritura mencionan que:

“Niñas y niños desarrollen y amplíen sus posibilidades para usar diversos lenguajes, en distintos contextos y situaciones cotidianas, ya sea para comunicarse, interactuar y compartir su forma de percibir y entender el mundo, así como para expresar sus ideas, emociones, gustos, opiniones, pensamientos y saberes, a la vez que interpretan los de otras personas” (SEP, 2024, p.18).

Ferreiro (2006), al igual que Piaget (1959), enfatizan que las actividades pedagógicas dirigidas a la población de estudio deben ser estimuladas de forma lúdica y contextualizada. Estas actividades incluyen el juego, la interacción y el uso de materiales variados, elementos que despiertan el interés y la motivación del alumnado, favoreciendo que construyan activamente sus conocimientos sobre el sistema de lectura y escritura.

El alumnado requiere de oportunidades tanto intencionadas como espontáneas que los desafíen a usar los lenguajes en situaciones de juego y aprendizaje, en concordancia con los lineamientos de la NEM. Estas experiencias deben propiciar la combinación de elementos y recursos para expresarse y comunicarse de manera efectiva, así como fomentar el uso del lenguaje escrito para representar gráficamente historias y expresar ideas (SEP, 2024).

Considerando los objetivos y finalidades que debe poseer el alumnado al egresar del nivel preescolar y los niveles de lectoescritura que presentaron en la

etapa diagnóstica las y los integrantes de la población de estudio, debe considerarse la implementación de juegos serios para el aprendizaje, ya que facilitan el aprendizaje significativo, combinando elementos lúdicos con objetivos educativos, ayudando a captar la atención y mantener el interés del alumnado. Además, permiten la experimentación constante y contextualizada de habilidades lingüísticas, como el reconocimiento de sonidos, la segmentación silábica y la formación de palabras.

3.5 Implementación

La segunda fase correspondió a la implementación, etapa en la que se llevaron a cabo juegos serios orientados a dar respuesta a la hipótesis planteada, los cuales fueron implementados por la autora de la presente investigación. La intervención se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones de trabajo, durante las cuales se aplicaron siete juegos diseñados para el aprendizaje, con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias de lectura y escritura en el alumnado que se enfrenta a BAP.

La primera sesión se llevó a cabo en las instalaciones del preescolar, con la asistencia de las y los seis integrantes del grupo. Durante esta, se explicó detalladamente el funcionamiento de los juegos que se desarrollarían ese día, fomentando la participación activa y la motivación de cada estudiante. Para esta sesión, se decidió iniciar con juegos de baja complejidad, con el fin de evitar posibles

frustraciones y, en cambio, promover el interés y entusiasmo por continuar participando en las actividades.

El primer juego consistió en una adaptación de la “lotería tradicional”, transformándola en una lotería de sonidos con el propósito de fomentar la expresión y comprensión verbal. Los tableros estaban conformados por imágenes de diversos animales, medios de transporte y objetos que emiten distintos sonidos. Para su aplicación, se utilizó el audio correspondiente a cada uno de estos sonidos, mismos que las y los alumnos debían identificar para, posteriormente, colocar un frijol en la casilla correspondiente. Al mismo tiempo, se les solicitaba que emplearan la articulación y la expresión oral para imitar los sonidos escuchados. Otra adaptación del juego fue la lotería de animales, cuyo proceso fue similar al anterior, ambas versiones de la lotería se llevaron a cabo de forma grupal, en las que participaron de forma activa todo el alumnado.

El segundo juego realizado durante la primera sesión fue “Dobble”, cuyo objetivo consiste en encontrar el símbolo idéntico entre dos cartas. La o el primer jugador que logre reconocerlo debe nombrar el objeto para ganar la carta correspondiente. La dinámica se llevó a cabo mostrando dos cartas en el centro, de modo que las y los participantes observaran rápidamente y mencionaran el objeto en común para obtener una de las cartas. Al final, quien acumulaba más tarjetas era él o la ganadora.

Durante el desarrollo del juego, fue necesario adecuar la dinámica debido a que la alumna A5 presentó dificultades para participar en el grupo, ya que requería más tiempo para identificar y nombrar el objeto. Por esta razón, se optó por realizar

un par de rondas de manera individual, lo que favoreció su integración y participación activa en la actividad. En este sentido, se le brindó un espacio donde pudo desarrollar confianza y motivación para participar, facilitando su inclusión y contribuyendo a eliminar barreras actitudinales a las que se enfrenta constantemente en su cotidianidad.

El último juego de la primera sesión consistió en el uso de “rompecabezas”, cuyo objetivo principal fue ejercitar la memoria visual de las y los alumnos para que pudieran recordar la imagen y reconstruirla utilizando las piezas que lo componen. Al mismo tiempo, esta actividad favoreció el mantenimiento de la atención y la concentración, así como la manipulación de piezas, lo cual contribuye al fortalecimiento de sus habilidades motrices finas, fundamentales para el desarrollo progresivo de la escritura.

Las piezas de los rompecabezas variaron entre cinco y veinte, y se fueron rotando durante la sesión, iniciando con los de menor número de piezas y aumentando gradualmente el grado de dificultad, lo que se determinó conforme a las habilidades demostradas por cada integrante, debido a que dicha actividad se llevó a cabo de forma individual.

La sesión dos transcurrió después de tres días de descanso, se realizó nuevamente en las instalaciones del preescolar y asistieron el total de las y los participantes. Se programó la aplicación de dos juegos serios, el primero de ellos fue el memorama, que consiste en encontrar pares de cartas idénticas, usando la memoria visual y la concentración; el desarrollo de la actividad surgió a partir de colocar las cartas boca abajo y distribuir las sobre la mesa, por turnos el alumnado

debía ir volteando las cartas hasta encontrar el par, si las cartas coinciden el jugador puede quedarse con ellas, de lo contrario, deberá regresarlas a su lugar; el jugador que tenga más cartas es la o el ganador.

La participación del alumnado en el memorama fue activa, por esta razón desde el primer momento comprendieron las reglas y respetaron los turnos establecidos para el adecuado desarrollo de la dinámica. Se respetó el ritmo de aprendizaje de cada integrante, y se les alentó y motivó a desarrollar habilidades cognitivas para el aprendizaje de la lectura y escritura.

El juego “Pictureka” fue el segundo implementado durante la segunda sesión, cuyo objetivo es encontrar imágenes dentro de un tablero conformado por seis piezas cuadradas ilustradas. Durante la dinámica, el alumnado debe buscar rápidamente objetos específicos que se indican en cartas de misión, compitiendo por ser los primeros en localizarlos, señalarlos en el tablero y nombrarlos.

Las adecuaciones realizadas al juego, basadas en las habilidades y saberes identificadas en el alumnado a través del diagnóstico, consistieron en utilizar únicamente las tarjetas que contenían la ilustración de los objetos, los cuales aparecen una sola vez en todo el tablero, así como las tarjetas de misión en las que debían buscar la mayor cantidad posible de un mismo objeto. Asimismo, se eliminó el uso del tiempo y de los dados dándoles al alumnado la libertad de jugar a su propio ritmo, lo que favoreció la participación inclusiva y efectiva.

Durante la aplicación de este juego, la participante A5 que había enfrentado dificultades en el juego Dobble volvió a experimentar frustración, dado que el resto

de las y los integrantes localizaba los objetos con mayor rapidez, lo que impedía participar plenamente y vivir la experiencia de aprendizaje. Ante esta situación, se adaptó la estrategia a las necesidades individuales de la estudiante con el fin de proporcionarle un espacio de aprendizaje equitativo y motivador. Esta adaptación le permitió desarrollar procesos cognitivos como la atención y concentración, así como habilidades de reconocimiento y articulación de fonemas, a su propio ritmo y con una reducción de la presión competitiva que dificultaba su participación activa.

Los juegos desarrollados en la segunda sesión aumentaron el grado de dificultad en comparación con los de la primera sesión, con el objetivo de que el alumnado se enfrente a retos que estimulen sus procesos cognitivos como la atención, la memoria visual y auditiva, así como ampliar su vocabulario y mejorar la comprensión oral aumentando su capacidad para procesar y relacionar información de manera compleja.

Los juegos restantes fueron planteados para desarrollarse en la tercera sesión debido a que los procesos cognitivos básicos que se propusieron desarrollar estaban encaminados hacia la formulación de preguntas, asimismo del razonamiento verbal y de la discriminación visual de imágenes. El primer juego fue “Adivina quién clásico”, cuyo objetivo es que cada jugador sea el primero en descubrir el personaje secreto que su oponente ha seleccionado. Para lograrlo, las y los jugadores realizan preguntas por turno que solo pueden responderse con “sí” o “no”, con el fin de eliminar personajes y reducir las opciones hasta identificar el personaje misterioso, el primero en acertar es quien gana.

El desarrollo del juego se llevó a cabo de forma individual, con la finalidad de adecuarse al ritmo de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la población de estudio. Sin embargo, la mayoría presentó dificultad al formular preguntas e ir descartando a los personajes de manera lógica y sistemática en concordancia con las características físicas que iba mencionando el oponente.

Al alumno A1 fue necesario explicarle las reglas al inicio del juego para que pudiera comprenderlas y participar de manera efectiva desde el principio. Esta explicación inicial facilitó su comprensión de la dinámica y le permitió desenvolverse con mayor seguridad. Aunque durante el desarrollo requirió la guía de la investigadora en el proceso de formulación de preguntas y eliminación de personajes, logró realizarlo con éxito, por lo que se repitió un par de veces para consolidar su aprendizaje.

Con la alumna A2 se llevó a cabo un proceso inicial similar al realizado con el alumno A1, en el que se le explicaron las reglas antes de iniciar la dinámica. Sin embargo, durante el desarrollo del juego, presentó dificultades al momento de eliminar a los personajes, ya que confundía el proceso al descartar correctamente, dejando arriba a otros personajes que debían ser eliminados, de acuerdo con las características físicas el oponente ya había mencionado sobre su personaje misterioso.

El alumno A3, después de haber observado a sus compañeros realizar el juego, mostró entusiasmo e interés por participar. Se le explicaron las reglas al inicio para reafirmar lo que ya había comprendido previamente. A pesar de ello, las preguntas que formulaba eran repetitivas, aunque el oponente ya había respondido

en varias ocasiones. Al igual que las y los demás integrantes, requirió la intervención de la investigadora para apoyarlo en el proceso de descartar personajes.

Con el alumno A4 se realizó el mismo seguimiento de la dinámica que con el resto de los participantes; no obstante, su participación fue mucho más activa y exitosa, ya que desde el inicio comprendió como debían formularse las preguntas. Solo requirió orientación en un par de ocasiones para identificar correctamente cuales eran los personajes que debía ir descartando. La dinámica se repitió dos ocasiones más, dado que la atención y concentración del alumno se mantuvieron sostenidas, lo que facilitó el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y escritura.

La participación de las alumnas A5 y A6 fue muy similar, ya que ambas enfrentan barreras actitudinales que, aunque con diferente grado de visibilidad, limitan su articulación de fonemas y la formación de oraciones simples. Por esta razón, durante la dinámica del juego presentaron dificultades para formular preguntas. La alumna A5 solo mencionaba palabras aisladas relacionadas con las características físicas de los personajes, y esto únicamente lo hacía bajo la orientación y guía de la investigadora, pues de forma independiente no lograba realizarlo. Por su parte, la alumna A6 se limitaba a repetir las preguntas formuladas por la investigadora, sin generar interrogantes propias.

El último juego del proyecto de intervención, realizado en la tercera sesión, fue Hedbanz, el cual se desarrolló de manera grupal. La dinámica consistía en que cada participante tenía colocada en la cabeza una diadema con una tarjeta que debía adivinar. Para lograrlo, debía formular preguntas cuyas respuestas solo

podían ser “sí” o “no”, y hacerlo antes de que se agotara el tiempo establecido. Durante su turno, cada participante preguntaba al resto sobre las características del personaje o elemento en su tarjeta, utilizando las respuestas para descartar opciones e irse acercando a la correcta.

Los objetivos planteados para desarrollar con el uso de este juego eran: la formulación de preguntas, la discriminación auditiva, la comprensión oral, la interacción social y el respeto de los turnos. Sin embargo, tal como en el caso del juego previo, la totalidad del alumnado enfrentó dificultades durante el desarrollo de la dinámica, por lo que fue necesario realizar adecuaciones en las estrategias empleadas. Una de las adecuaciones implementadas consistió en orientar a los participantes para que formularán preguntas a partir de pistas o palabras que la investigadora les proporcionaba de forma individual.

La participación del alumno A1 fue favorable desde el inicio, ya que comprendió las reglas desde el primer momento. Además, formulaba preguntas sencillas de forma autónoma para que los otros participantes respondieran de forma concisa, sin necesidad de orientación, se mantuvo atento y concentrado por un tiempo prolongado.

Las integrantes A2, A5 y A6 tuvieron una participación similar, ya que en un par de ocasiones enfrentaron dificultades y frustraciones, manifestando que no querían continuar jugando porque les parecía muy difícil. A partir de ese momento, se les brindó orientación individual sobre qué preguntas podrían formular. Sin embargo, la alumna A2 solo mencionaba los objetos o animales que los demás participantes tenían en la diadema, mientras que la alumna A6 no logró construir

frases de más de dos palabras en ningún momento del juego, limitándose a articular palabras aisladas.

Por último, el alumnado A3 y A4 mostró interés en la dinámica de juego y se desafió a sí mismo para formular preguntas sencillas. Aunque al principio recibieron orientación, lograron de forma autónoma realizar dos o más preguntas para adivinar su tarjeta de juego. La totalidad de los participantes en esta actividad se vio limitada por el uso del tiempo; sin embargo, esta restricción formaba parte de las habilidades que se pretendía trabajar, especialmente en el desarrollo de la velocidad del procesamiento y en la discriminación auditiva.

3.6 Evaluación y resultados

La evaluación integral para identificar el avance de la población de estudio en los niveles de lectura y escritura, así como para determinar si los resultados obtenidos respaldaban la hipótesis planteada en esta investigación, se llevó a cabo en tres momentos: el primero fue el diagnóstico, que se aborda con anterioridad en este capítulo; el segundo, la evaluación parcial; y, finalmente, la evaluación final.

La evaluación parcial se desarrolló individualmente al final de la segunda sesión de intervención, una vez concluidos los juegos serios planificados para ese día. Para llevar a cabo esta evaluación, se consideró la segunda evaluación de PALE (SEP, 2022), que consta de dos componentes: lectura y escritura. En lo que respecta a la evaluación lectora consistía en mostrar a los participantes dos palabras en dos etapas: en la primera etapa estaban escritas únicamente las

grafías, y en la segunda, se presentaban las grafías acompañadas de una imagen. El alumnado a partir de sus saberes debía nombrar verbalmente la palabra o interpretar su significado.

La evaluación de escritura consistió en el dictado de cinco palabras: uva, pera, lima, manzana y naranja. Los participantes debían utilizar sus saberes y habilidades motrices para reproducir las grafías que conforman dichas palabras, sin el apoyo de referentes visuales, lo que permitió valorar la capacidad del alumnado de reconocer y escribir correctamente, así como la coordinación ojo – mano.

Al concluir la intervención educativa, basada en la selección de juegos serios para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se aplicó la evaluación final. El objetivo principal fue analizar cómo estos juegos incidieron en el aprendizaje, habilidades y saberes del alumnado que enfrenta BAP. Para ello, se consideró la tercera evaluación del PALE (SEP, 2022), que, al igual que la primera y segunda, se divide en las áreas de lectura y escritura.

En el área de lectura, se presentaron dos palabras en diferentes etapas. Primero, se mostraron únicamente las grafías que las componen; posteriormente las mismas grafías se presentaron acompañadas de una imagen. Como ejercicio final, se mostró una oración compuesta por cuatro palabras, siguiendo el mismo procedimiento: primero solo las grafías y después las grafías junto con una imagen representativa.

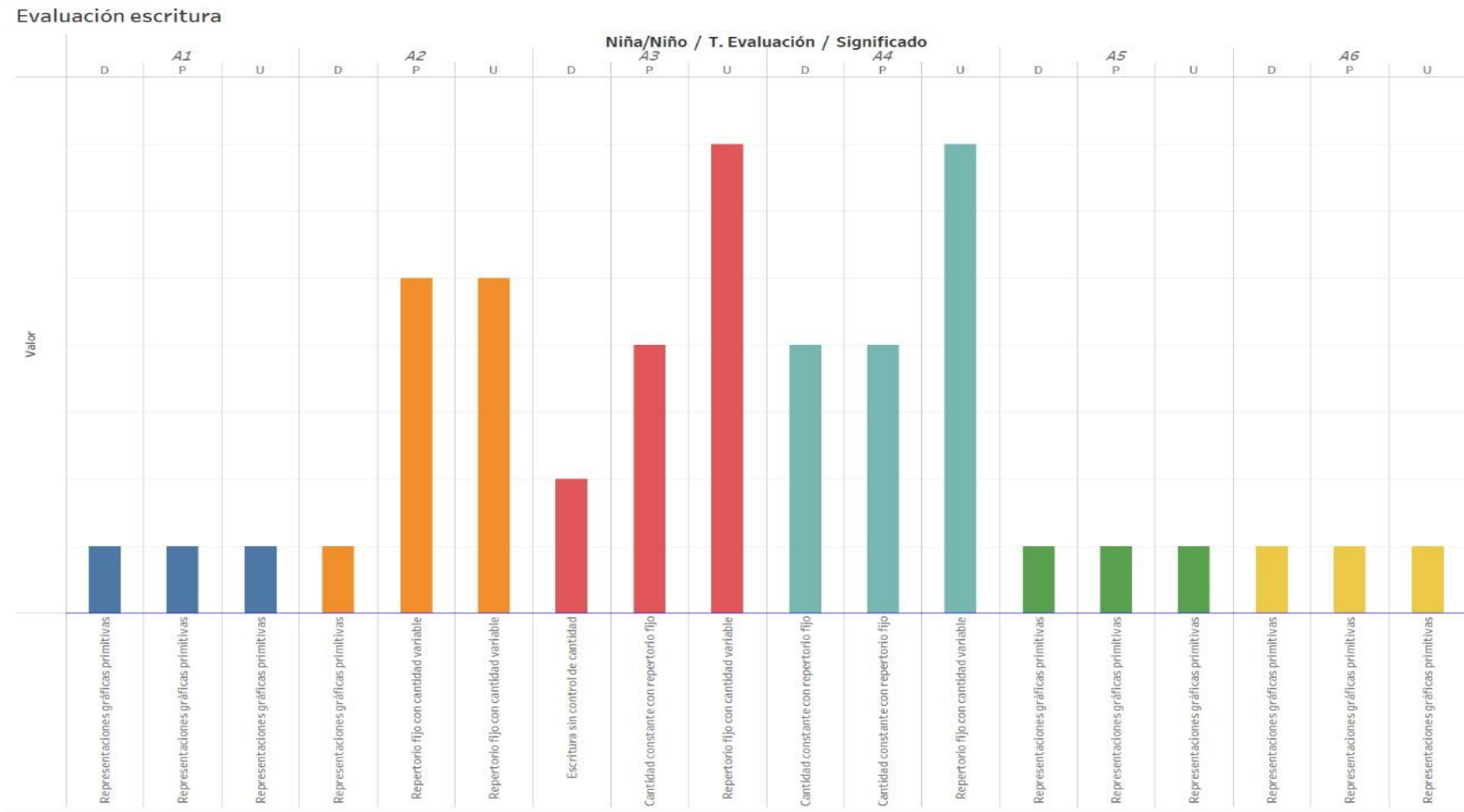
El proceso de evaluación de escritura fue similar a los dos momentos anteriores; sin embargo, el nivel de dificultad aumentó gradualmente debido a que

las palabras dictadas al alumnado contenían un mayor número de consonantes y letras. Las palabras que debían escribir fueron las siguientes: gis, goma, lápiz, colores y cuaderno.

A partir de los distintos momentos de evaluación, se logró identificar el progreso del alumnado de la población estudiada desde el inicio hasta el final de la intervención con juegos serios. Se determinó el nivel de lectoescritura con el que iniciaron y el nivel alcanzado al concluir dicha intervención, resultados que se presentan en la Gráfica 1 para el área de escritura y en la Gráfica 2 para el área de lectura.

Para la interpretación de las gráficas 1 y 2, los códigos A1 al A6 identifican al alumnado evaluado. De igual manera, las siglas D, P y U corresponden a la evaluación diagnóstica, parcial y final, respectivamente. Asimismo, la letra D hace referencia a la evaluación diagnóstica, P a la evaluación parcial y U a la evaluación final. En el área de escritura, la escala de valoración comprende niveles del cero al nueve, donde cero representa el nivel más bajo y nueve el más alto. Por su parte, en el área de lectura, la escala utilizada abarca del cero al siete.

Gráfica 1. Progreso en la producción escrita infantil.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las evaluaciones realizadas.

En la gráfica anterior se puede observar cómo el alumnado desarrolló habilidades comunicativas, tales como la expresión y comprensión oral, la comprensión de símbolos e imágenes, así como la internalización de nuevas palabras que ampliaron su vocabulario. Estos avances les permitieron apropiarse de grafemas y fonemas, que fueron reflejados en las diversas evaluaciones aplicadas. Como resultado, se logró un avance significativo en el proceso de adquisición de la escritura.

No obstante, al considerar las particularidades individualidades, se observó que las infancias desarrollaron sus habilidades comunicativas y escriturales de acuerdo con sus propias posibilidades y ritmos de aprendizaje. Estas diferencias individuales fueron documentadas y descritas en la Tabla 8, la cual presenta un análisis de cómo fue su progreso de escritura durante la intervención.

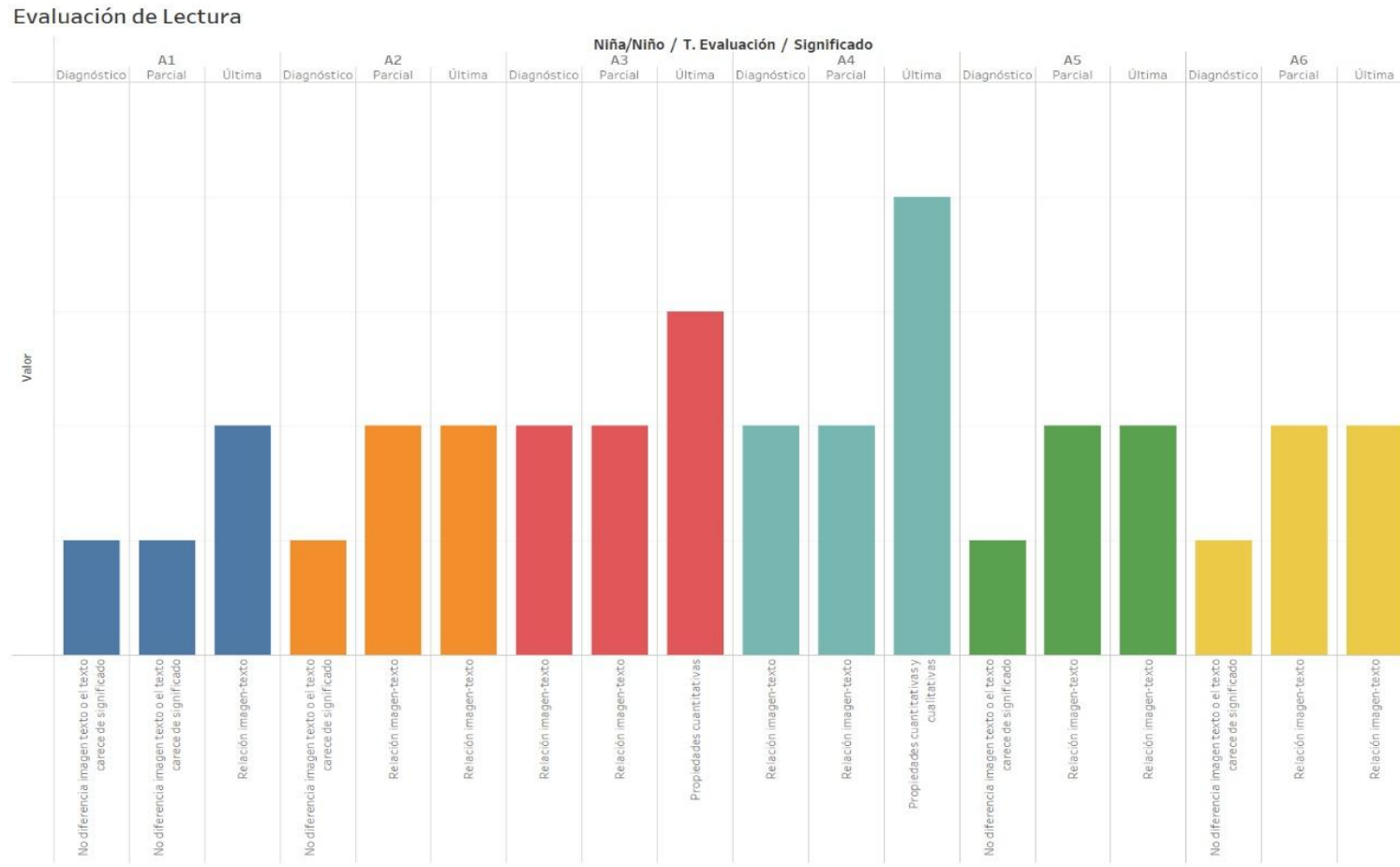
Tabla 8. Evaluación de progresos en la producción escrita infantil.

Alumnado	Evaluación diagnóstica	Evaluación parcial	Evaluación final
Niveles de escritura			
A1	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas
A2	Representaciones graficas primitivas	Repertorio fijo con cantidad variable	Repertorio fijo con cantidad variable

Alumnado	Evaluación diagnóstica	Evaluación parcial	Evaluación final
Niveles de escritura			
A3	Escrituras sin control de cantidad	Cantidad constante con repertorio fijo parcial.	Repertorio fijo con cantidad variable
A4	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	Cantidad variable con repertorio fijo parcial
A5	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas
A6	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas	Representaciones graficas primitivas

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreiro (2006).

Gráfica 2. Progreso del nivel lector en la población infantil.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las evaluaciones realizadas

Como se expuso anteriormente en el ámbito de la escritura, se realizó un análisis similar para el área de lectura. En la gráfica se observa que, en su totalidad, el alumnado aumentó su nivel de lectura; ahora bien, esto no implica que hayan aprendido a leer, sino que han comenzado a desarrollar habilidades básicas que los encaminan hacia ese objetivo. Entre estas habilidades destacan el desarrollo de procesos cognitivos y comunicativos, tales como la atención, concentración, la resolución de problemas, la discriminación visual y auditiva, entre otros. Del mismo modo puede observarse este progreso en la Tabla 9, además se integra en el anexo D, la evaluación detallada de tres alumnos en las diversas etapas de aplicación, con el fin de visualizar su avance en esta habilidad.

Tabla 9. Evaluación de progresos del nivel lector en la población de estudio.

Alumnado	Evaluación diagnóstica	Evaluación parcial	Evaluación final
Niveles de lectura			
A1	No diferencia imagen/ texto o el texto carece de significado	No diferencia imagen/ texto o el texto carece de significado	Relación imagen – texto
A2	No diferencia imagen/ texto o el texto carece de significado	Relación imagen – texto	Relación imagen – texto

Alumnado	Evaluación diagnóstica	Evaluación parcial	Evaluación final
Niveles de lectura			
A3	Relación imagen – texto	Relación imagen – texto	Propiedades cuantitativas (cantidad de letras de una palabra)
A4	Relación imagen – texto	Relación imagen – texto	Propiedades cuantitativas y cualitativas
A5	No diferencia imagen/ texto o el texto carece de significado	Relación imagen – texto	Relación imagen – texto
A6	No diferencia imagen/ texto o el texto carece de significado	Relación imagen – texto	Relación imagen – texto

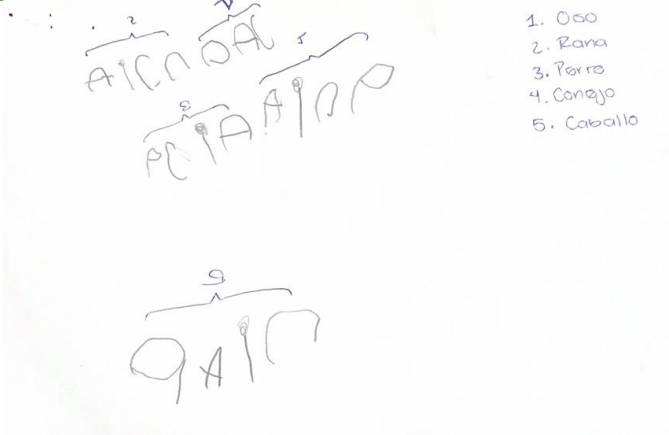
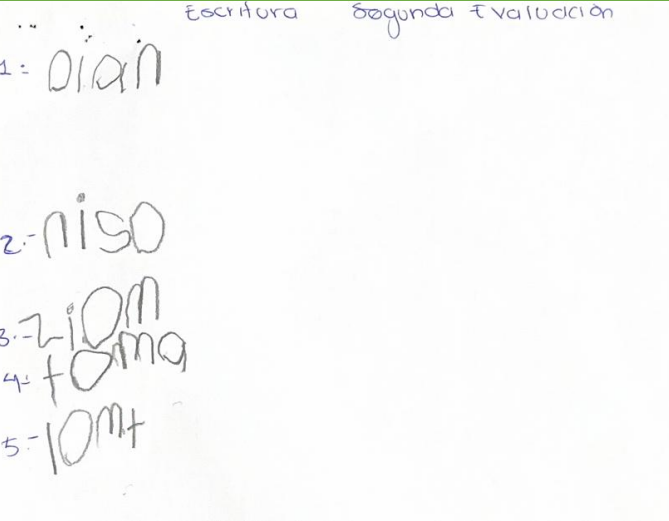
Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreiro (2006)

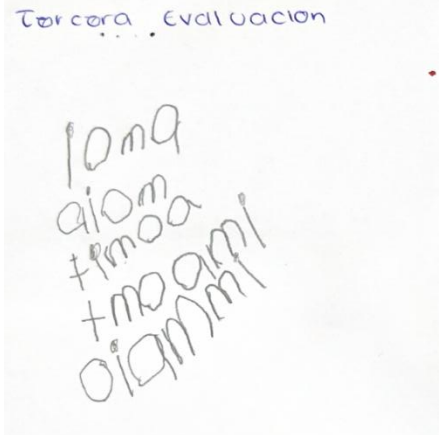
El análisis del progreso de los niveles de lectura y escritura entre la fase diagnóstica y la fase final permiten evidenciar que la participación del alumnado fue favorable, dado que desarrollaron procesos cognitivos fundamentales, como la atención memoria visual y auditiva, la resolución de problemas, así como de la capacidad de comprensión lectora y la expresión escrita.

En la lectura, se presenta el caso de la alumna A5, quien, durante la etapa diagnóstica, evidenció dificultades en las habilidades comunicativas, especialmente en la expresión de fonemas y en la articulación de palabras completas. Tras la implementación de los juegos serios, se ha observado un desarrollo significativo en su autoestima y confianza, lo que ha generado un ambiente propicio para el progreso. Actualmente, la alumna logra articular fonemas con el objetivo de expresar sentimientos, necesidades, e intereses.

En la escritura se analizó el caso del alumno A4, quien, durante la fase diagnóstica, se encontraba en el nivel más avanzado en comparación con los demás integrantes de la población de estudio. Su progreso fue constante y lineal, desarrollo habilidades como el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión de símbolos e imágenes. Como resultado del uso de los juegos serios, en la evaluación final se evidenció que se alcanzaron niveles superiores en la escritura. En la Tabla 10 se muestra en la escritura del alumno, mientras que en el Anexo C se puede apreciar la evolución de los demás participantes.

Tabla 10. Desarrollo de la escritura en el alumno A4 durante la intervención educativa.

Fase de evaluación	Producciones gráficas
<p>Diagnóstica</p>	
<p>Parcial</p>	<p>Escritura Segunda Evaluación</p> 

Fase de evaluación	Producciones gráficas
Final	

Fuente: Elaboración propia a partir de las evaluaciones realizadas.

Como parte de la evaluación final, se incluyó una rúbrica integral que permitió valorar de manera sistemática y objetiva el desarrollo y desempeño del alumnado en aspectos cognitivos y comunicativos durante su participación en los juegos serios para el aprendizaje de la lectoescritura. En la Tabla 11 se presenta dicha rúbrica en la que se incluyen los niveles de desempeño que se consideraron en cada uno de los criterios de evaluación.

Tabla 11. Rúbrica integral de evaluación de procesos cognitivos y habilidades comunicativas a través de juegos serios.

Nombre del niño/a:

Edad:

Fecha:

Juegos aplicados:

Evaluador:

Criterio de evaluación		No dominado	Requiere apoyo	En proceso	Dominado
Procesos Cognitivos Básicos	Atención y concentración	Se distrae frecuentemente, no mantiene atención durante el juego.	Mantiene atención por periodos cortos, requiere apoyo para continuar.	Atiende la mayoría del tiempo, sigue la dinámica con ayuda.	Mantiene atención sostenida y completa durante toda la actividad.
	Memoria visual y auditiva	Está en proceso de consolidar la memoria de imágenes, sonidos y reglas.	Recuerda algunos elementos o reglas con apoyo.	Recuerda imágenes, sonidos y reglas básicas sin ayuda.	Recuerda y aplica imágenes, sonidos y reglas complejas con autonomía.
	Discriminación visual y auditiva	Experimenta obstáculos al encontrar diferencias entre imágenes, sonidos o palabras similares.	Distingue algunas diferencias con ayuda.	Discrimina correctamente la mayoría de estímulos visuales y auditivos.	Discrimina correctamente todos los estímulos presentados.
	Asociación y clasificación	Enfrenta desafíos para relacionar y agrupar elementos.	Relaciona o agrupa algunos elementos con apoyo	Asocia y clasifica elementos correctamente en la mayoría de casos.	Asocia y clasifica elementos de forma autónoma y precisa.
	Resolución de problemas	Presenta dificultades en la búsqueda de soluciones o estrategias, se frustra fácilmente.	Intenta buscar soluciones con ayuda.	Resuelve problemas del juego con poca ayuda.	Resuelve problemas complejos con autonomía y creatividad.

Criterio de evaluación		No dominado	Requiere apoyo	En proceso	Dominado
Habilidades Comunicativas	<i>Comprensión oral</i>	Muestra dificultad para seguir instrucciones o preguntas simples.	Sigue instrucciones simples con apoyo	Comprende instrucciones y preguntas habituales sin ayuda.	Comprende instrucciones complejas y responde adecuadamente.
	<i>Expresión oral</i>	Utiliza gestos, sonidos o movimientos corporales para comunicarse.	Usa frases cortas y vocabulario limitado.	Se expresa con frases completas y vocabulario comprensible	Se comunica fluidamente, usando vocabulario variado y preciso.
	<i>Vocabulario</i>	Usa palabras repetitivas o incomprensibles al comunicarse.	Amplía su vocabulario con ayuda o en contextos conocidos.	Usa vocabularios variados y apropiados para su edad.	Usa vocabulario amplio, específico y contextualizado.
	<i>Comprensión de símbolos e imágenes</i>	Visualiza imágenes o símbolos mostrando dificultad para interpretarlos.	Interpreta imágenes simples con ayuda.	Da un significado a imágenes y símbolos básicos que observa	Interpreta y explica imágenes, símbolos y palabras escritas complejas.
	<i>Interacción social y turnos</i>	Evidencia retos al respetar turnos, colaborar y responder a otros.	Respeto turnos y colabora con ayuda.	Participa en los juegos respetando turnos y colabora activamente.	Lidera la interacción, respeta turnos, y fomenta la colaboración

Fuente: Elaboración propia.

Las y los alumnos desarrollaron diversas habilidades y saberes que les permitieron alcanzar niveles de aprendizaje superiores a los identificados en la fase diagnóstica,

a través de promover un ambiente motivador, interactivo y significativo. Para evidencia dicho progreso, se presenta la información en la Tabla 12.

Tabla 12. Panorama del desarrollo de los niveles de lectoescritura.

Presilábico	Nº de alumnos	Nivel de escritura	Nº de alumnos	Nivel de lectura
	3 (A1, A5 y A6)	Representaciones gráficas primitivas	4 (A1, A2, A5, A6)	Relación imagen – texto
	1 (A2)	Repertorio fijo con cantidad variable	1 (A3)	Propiedades cuantitativas
	1 (A3)	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	1 (A4)	Descifra, pero no integra
	1 (A4)	Cantidad variable con repertorio fijo parcial		

Fuente: Elaboración propia

Es importante considerar que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso gradual y complejo que involucra dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. La articulación de fonemas, la expresión verbal y escrita son parte del proceso de aprendizaje; en el que también incluye la comprensión, interacción y regulación del lenguaje en contextos educativos. Por ello, la implementación de juegos serios

representa una estrategia educativa esencial para estimular habilidades de manera integral y contextualizada.

Los logros alcanzados por el alumnado evidencian que el desarrollo integral de habilidades y saberes, mejora el rendimiento académico y al mismo tiempo elimina o disminuye los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje significativo, promoviendo así una educación inclusiva y equitativa para las infancias.

CONCLUSIONES

La inclusión se ha convertido en un tema central dentro del ámbito académico, especialmente con la implementación del nuevo plan de estudio de educación básica (NEM), que se fundamenta en los principios de inclusión, pluralidad y colaboración. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de investigaciones y estudios realizados sobre fomentar la corresponsabilidad social e impulsar transformaciones sociales dentro de las escuelas y comunidades, la realidad en muchas instituciones y aulas es distinto, ya que aún presentan un panorama débil y desafiante.

Los desafíos que enfrentan las aulas e instituciones públicas para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad contribuyen a la persistencia y ampliación de las BAP a las que se enfrentan los infantes en su vida cotidiana. Uno de los principales retos radica en la formación docente, ya que algunas y algunos educadores no han desarrollado habilidades, saberes y herramientas pedagógicas necesarias para atender la diversidad en el aula.

Otro desafío es la disponibilidad de recursos y apoyos educativos especializados, así como las adecuaciones curriculares necesarias para brindar acompañamiento al alumnado que enfrenta BAP. Aunado a lo anterior, prevalecen barreras culturales en los contextos familiar y social, manifestadas en prácticas de exclusión, estereotipos, actitudes discriminatorias y escasa sensibilización respecto a la diversidad, factores que generan bajas expectativas sobre las capacidades del

alumnado y limitan su participación plena en proceso educativos. Estas actitudes impactan negativamente en la autoestima y motivación de las y los alumnos, afectando su disposición por desarrollar saberes y habilidades pedagógicas, especialmente comunicativas.

Por tanto, la falta de recursos, apoyos especializados y la formación docente dificultan la implementación de estrategias educativas inclusivas y efectivas para el alumnado que enfrenta BAP. Debido a esto, en la presente investigación, el juego se considera como una estrategia de aprendizaje que puede disminuir algunas limitaciones al propiciar un ambiente lúdico, motivador y adaptado a las necesidades individuales del alumnado. Por consiguiente, analizar la incidencia del juego como estrategia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura resulta fundamental para comprender como esta actividad lúdica propicia el desarrollo de habilidades y saberes que contribuyan a disminuir las BAP dentro del aula, enfocada con mayor relevancia para lectoescritura que para escritura, en niños de 3 a 5 años.

En términos generales, se puede decir que se logró responder a los planteamientos que forman parte de la problemática de investigación, comprobando la hipótesis planteada y alcanzando los objetivos propuestos. En primer lugar, se inició con una descripción del proceso de aprendizaje de la lectoescritura y de las BAP que enfrentan las infancias de tres a cinco años, correspondiente al primer objetivo desarrollado en el primer capítulo.

A través de una amplia revisión documental de investigaciones realizadas por las y los autores expertos en la lectoescritura y BAP, se identificó que el aprendizaje de la lectura y la escritura están estrechamente ligados, dado que ambos procesos

requieren la adquisición de un sistema de lengua. De acuerdo con Piaget (1959) este sistema se desarrolla en función de la edad cronológica del alumnado y de las capacidades que van adquiriendo en cada una de sus etapas evolutivas.

La lectoescritura propicia el desarrollo de la personalidad y la autoestima; a través de estos procesos, el alumnado se enriquece con saberes, habilidades y capacidades que le permiten desarrollarse en el ámbito académico, social y cultural, tanto en su contexto inmediato como a lo largo de su proceso de formación educativa. Sin embargo, las estadísticas derivadas de investigaciones realizadas por organismos gubernamentales e institucionales, cuyo objetivo es evaluar las habilidades comunicativas y el nivel de comprensión lectora de diversas poblaciones, indican que estos procesos son complejos debido a la heterogeneidad en los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado.

Autoras y autores como Piaget (1959) y Ferreiro (2006) señalan que es necesario implementar estrategias innovadoras y flexibles, que se adapten a las características individuales del alumnado, promoviendo un aprendizaje activo, significativo e inclusivo que responda a la diversidad. No obstante, la realidad en las aulas sigue evidenciando desigualdad de oportunidades para el alumnado que enfrenta BAP. Estas barreras dificultan el acceso y el progreso en el aprendizaje de la lectoescritura, generando brechas significativas en su desarrollo integral, las cuales pueden ser de índole cultural, política y práctica (Covarrubias, 2019).

Incluir al alumnado que enfrenta BAP en las instituciones educativas y en las aulas no se reduce únicamente a garantizar el acceso, sino que implica identificar los saberes y habilidades que posee el alumnado para adecuar las estrategias,

contenidos y, de ser necesario, los planes y programas de estudio, enfocándose en sus necesidades. Asimismo, la inclusión efectiva demanda la creación de un vínculo de comunicación y apoyo entre docentes y familias, con el objetivo de favorecer la autoestima y seguridad de las infancias.

El trabajo conjunto agentes educativos (profesorado, familias y comunidad) propicia una disminución significativa en los retos y desafíos a los que se enfrenta el alumnado. La colaboración entre escuela, familia y comunidad crea un entorno integral que favorece el desarrollo de la autoestima, la seguridad y el compromiso con el aprendizaje de las infancias. Cada agente contribuye desde su espacio y rol: el profesorado desde la planificación y mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras; las familias, mediante el acompañamiento y el refuerzo de actitudes, hábitos y valores; y la comunidad, a través de ofrecer experiencias significativas que permiten contextualizar los aprendizajes.

La segunda interrogante de la investigación, correspondiente al segundo objetivo planteado, se centra en definir qué es el juego y cómo, al ser aplicado como estrategia, influye en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Este análisis se desarrolló a partir de una revisión exhaustiva de investigaciones realizadas por autoras y autores, quienes, desde sus saberes y experiencias, ofrecen perspectivas que enriquecen la comprensión del concepto de juego.

El juego, aplicado como estrategia, incide en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el cual está estrechamente ligado con la teoría constructivista. A partir de esta investigación, se ha observado que, al presentar un juego al alumnado, estos muestran un mayor interés, se divierten y satisfacen sus deseos. De acuerdo

con Piaget (1977) y Vygotsky (2000), el juego permite la construcción activa del conocimiento, a través de la socialización con el entorno cultural, en donde adquieren formas de comunicación y costumbres propias de su contexto.

En la presente investigación, el juego fue incorporado en el ámbito educativo, por lo que se enmarca dentro de la categoría de juegos didácticos (Calderón, 2013), los cuales buscan facilitar el desarrollo de saberes y habilidades mediante la motivación y el interés del alumnado, a partir de experiencias en su vida escolar. Estos juegos didácticos se transforman en juegos serios cuando sus propósitos se adaptan a las necesidades específicas del alumnado, orientándose no solo al entretenimiento, sino al aprendizaje y a la resolución de problemas, en este caso el aprendizaje de la lectura y escritura en las infancias que enfrentan BAP.

A través del análisis del juego como estrategia para propiciar saberes y habilidades, se afirma que este constituye una forma de aprendizaje dinámico y significativo; asimismo, promueve la creatividad, la resolución de problemas y la interacción social. Como señala Vygotsky (2000), mediante el juego, las infancias intercambian ideas, emociones y sentimientos, lo que contribuye al desarrollo de sus habilidades comunicativas y sociales. Además, facilita la inclusión, ya que se adapta al ritmo y necesidades de aprendizaje del alumnado.

La tercera pregunta de investigación se logra a través del cumplimiento del tercer objetivo que plantea evaluar el juego como estrategia que incide en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y propicia habilidades y saberes en los infantes de tres a cinco años que enfrentan BAP, tomando como referencia los juegos serios llevados a cabo con tres niñas y tres niños del Jardín de niños “La Cascada”. Para

ello se hizo una selección de juegos con el propósito de desarrollar procesos cognitivos y habilidades comunicativas que les facilitan el aprendizaje de la lectoescritura.

A partir del diseño y evaluación de la intervención educativa de los juegos serios, se confirma que el juego, aplicado como estrategia, propicia la participación activa, así como el desarrollo de la autoestima y la seguridad del alumnado, factores que facilitan significativamente el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, la incorporación de los juegos serios representa una estrategia efectiva para atender la diversidad del alumnado, promover la inclusión y disminuir las BAP.

Desde la propuesta metodológica y en cumplimiento con la normatividad que establece la obligación de brindar una educación inclusiva, se plantea que es posible generar propuestas pedagógicas que integren actividades lúdicas, como los juegos serios, permitiendo a los infantes explorar, experimentar y construir saberes de forma significativa.

Una vez desarrollada la problematización de la investigación, que se centró en analizar la incidencia del juego como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura en las infancias de tres a cinco años que enfrentan BAP; en la que se aplicaron juegos serios adaptados a las necesidades del alumnado, se determina que se cumplió el objetivo general, al analizar su participación activa y motivación durante las actividades. Los resultados mostraron que el juego propició experiencias que facilitaron la adquisición de procesos cognitivos y habilidades comunicativas, incrementando la confianza y la interacción social.

En lo que concierne a la hipótesis de investigación, se logró demostrar que el juego, como estrategia de aprendizaje, motiva e incentiva al alumnado a participar activamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. La fundamentación teórica evidenció que el alumnado disfruta de adquirir nuevos saberes a través del juego, dado que les permite experimentar y explorar de forma natural, sin un prejuicio ni temor a equivocarse.

Con los resultados de la presente investigación se desea generar una concientización sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos, que favorezcan el desarrollo de saberes y habilidades para que el alumnado pueda comprender la sociedad en la que se desenvuelve, así como de expresar y comunicar sentimientos, emociones e ideas. Estos ambientes deben promover la participación activa, el respeto a la diversidad y la valoración de las diferencias individuales, elementos clave para alcanzar el objetivo principal de la NEM.

A las autoridades educativas se hace un llamado para atender de manera integral las problemáticas individuales de las instituciones educativas, garantizando personal capacitado que asegure el cumplimiento del derecho a la educación, no solo en términos de acceso, sino en el tránsito y permanencia dentro de sistema escolar. Es fundamental que se provean materiales y recursos de apoyo adecuados que permitan al personal docente diseñar y desarrollar espacios educativos inclusivos y de calidad, mediante la implementación de estrategias didácticas motivadores y adaptadas a la diversidad del alumnado.

El personal docente son agentes que comparten de manera directa los espacios con el alumnado y, aunque puedan existir barreras políticas o actitudinales, son ellos quienes, desde el espacio áulico pueden incidir en el logro de saberes y habilidades comunicativas del alumnado. A través de la búsqueda e implementación de estrategias didácticas, como los juegos serios, para favorecer ambientes en los que se contemple la diversidad, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Es fundamental establecer vínculos y fomentar el trabajo conjunto con las familias. Desde la experiencia docente, se invita a brindar asesoría y apoyo a las familias para que, desde el hogar, puedan fortalecer las habilidades comunicativas y los saberes pedagógicos necesarios para acompañar a sus hijas e hijos en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Estos no solo facilitan que el alumnado aprenda a leer y escribir, sino que también les permite comprender su realidad y expresar sus sentimientos y emociones. En este sentido, el juego se convierte en una herramienta útil, ya que genera alegría y motivación, favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Sería ideal realizar un seguimiento continuo a los infantes de la población de estudio, con el propósito de identificar si la aplicación de los juegos seleccionados en esta investigación contribuye a un avance progresivo en su aprendizaje. Esto permitiría determinar si sus niveles de lectura y escritura se mantienen o avanzan a lo largo del tiempo, o si, por el contrario, el tiempo reducido de intervención limita el desarrollo integral esperado en el alumnado.

Para futuras investigaciones, resulta pertinente considerar el estudio de la presente desde el concepto de literacidad, el cual ha cobrado relevancia en los enfoques educativos actuales, reconociendo las prácticas de lectura y escritura como procesos sociales, culturales y comunicativos. En este sentido, incorporar este enfoque permitiría profundizar en el análisis de cómo las niñas y los niños no solo aprenden a decodificar y producir textos, sino también a interpretar, reflexionar y participar en prácticas de comunicación propias de su entorno.

Además, se considera para futuras investigaciones el desarrollo del diseño de intervenciones lúdicas para las barreras culturales e ideológicas que enfrenta el alumnado.

REFERENCIAS

- Aguayo, E (2025) - DESARROLLO DE HABILIDADES Y SABERES.
- Alonso, N. (2021) *El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica*. (Tesis de Licenciatura). Palencia: Universidad de Valladolid.
- Arteaga, B. (2005). "Problemas de aprendizaje en la lectoescritura, en niños de primer año de primaria (5 a 7 años): una propuesta pedagógica para padres y maestros". (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/225041>.
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 tecnológica – educativa*. Vol. 19, Núm. 1, p. 1-16. Recuperada el 19 de septiembre de 2024 de <https://orcid.org/0000-0002-8652-773X>
- Baixauli, I., Roselló, B. & Colomer, C. (2015) Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de Neurología*, Vol. 60., p. 51 – 56.
- Becerra, M. (2021). *El rol de la familia en los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol Reino Unido : Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)/ UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Caballeros, M., Sazo, E. & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of psychology*, Vol. 48, Núm. 2, p. 212 – 222. Recuperada 23 de septiembre de 2024 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (20/11/1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provectima/1LEGISLACI%](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provectima/1LEGISLACI%20N%20DEL%20NI%20O.pdf)

[C3%93N%3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf](https://www.gob.mx/inec/documentos/C3%93N%3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf)

Fecha de consulta: 07 de septiembre de 2024.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (14 de noviembre de 2024). Prontuario de indicadores prioritarios de la mejora continua de la educación, Zacatecas. Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2024/32_Zacatecas.pdf
Fecha de consulta: 05 de febrero de 2025.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (22 de septiembre de 2022). Estudio diagnóstico sobre los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Recuperado de <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es#:~:text=gob.mx%2Fmejoredu-.Las%20Unidades%20de%20Servicios%20de%20Apoyo%20a%20la%20Educaci%C3%B3n%20Regular,los%20centros%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica>. Fecha de consulta: 05 de febrero de 2025.

Congreso del Estado de Zacatecas. (2024). Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas. Decreto No. 22. Recuperado de <https://www.congresozaac.gob.mx/coz/images/uploads/20241228125501.pdf>
Fecha de consulta: 16 de junio del 2025.

Covarrubias, P. (2019) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, p. 135 – 157. México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Dattari, C. (2017). *El metodo Montessori. Teoría de la Educación*. Santiago: Universidad Gabriela Mistral.

Diario Oficial de la Federación (DOF) – 1. (28/02/2019). ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019#gsc.tab=0 Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2024.

Diario Oficial de la Federación (DOF) – 2. (30/09/2019). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0 Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2023.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (30/12/2023). Acuerdo número 28/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2024. Recuperado de: <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/PDF/WGJGZWhoHx-RO2024PFSEE.pdf> Fecha de consulta: 08 de enero de 2025.

- Díaz B. & Hernández G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3 ed.). McGraw-Hill.
- Díaz, G. (2023). Aprendizaje basado en indagación (ABI): una estrategia para mejorar la enseñanza – aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 7, Núm. 1, pp. 27-41. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. (5 ed.). Madrid: MORATA, S.L.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. (4 ed.). Madrid: MORATA, S.L.
- Evaluación Lectura y Escritura. <https://www.centrointelecta.com/> Fecha de consulta: 21 de septiembre 2024
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea, S. A.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU- e, Revista de Investigación Educativa*. Núm. 3, p. 1 – 52. Recuperado el 16 de septiembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Freire, P. (2022). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (2 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. (4 ed.) Madrid: MORATA.
- Google (2025). Imagen satelital de Google Earth de Picones, Zacatecas, México. Recuperado el 16 de junio del 2025.
- González, G. & Valdivia C, S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Instituto de docencia universitaria*. Núm. 5, p. 5- 15. Recuperada el 20 de septiembre de 2024, de <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Guaraca, C. & Erazo, J. (2022) Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Revista Dominio de las ciencias*. Vol. 8, Núm. 3, p. 2460 – 2477.
- Hernández, N. (2021). *Aplicación de una App educativa en el proceso de lectoescritura en primer grado de primaria*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hernández, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). México en cifras <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=320560045#collapse-Resumen> Fecha de consulta: 23 de marzo del 2026
- Jaramillo, V., (2010). *La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del grado Jardín del colegio Marymount*. (Tesis de Licenciatura), Caldas, Antioquía: Corporación Universitaria Lasallista.
- Latorre, A. (2005). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Luna, H., Ramírez, C. & Arteaga, M. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, Vol. 15, Núm. 70, p. 203 – 208. Recuperada el 23 de septiembre de 2023 de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-203.pdf>
- Londoño L. & Rojas M. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, Vol.23, Núm. 3, p.493 – 512.
- Martell, L. (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un análisis desde la psicología. *Revista de ciencias de la educación. Academicus*, Vol. 1, Núm 17, p.66-73. Recuperada el 07 de febrero del 2025, de https://ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf
- Mateo, M. Encarnación (2014). *El juego infantil y su metodología* . Macmillan.
- Melo, M. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. L, Núm 1, p. 251-274.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2019). Educación Inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas del aprendizaje (DEA). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006577.pdf> Fecha de consulta: 05 de enero de 2025.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). Desarrollo de lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 9, Núm. 1. p. 25 - 40 Recuperado el 23 de septiembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>.
- Montessorri, M. (1948). *The discovery of the child*. India: Kalakshetra.
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura. *Pensamiento matemático*, Vol. VII, Núm. 1, p. 75 - 92. Recuperada el 20 de septiembre de 2024, de

<file:///C:/Users/sofia/Downloads/Dialnet-AplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065.pdf>

- Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*. Vol. 13, Núm. 1, p. 145 – 157. Recuperada el 20 de septiembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901314.pdf>.
- Mozos, A., López, M., Pecci, M. & Herrero, T. (2010). *El juego infantil y su metodología*. McGraw-Hill.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2023). *Aprendizaje basado en retos*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/06.EduTrendsAprendizajeBasadoenRetos.pdf>
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, Núm. 44, p. 30 – 46. Recuperada el 19 de septiembre de 2024, de <file:///C:/Users/sofia/Downloads/fflores,+3563-11788-1-CE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4. UNESCO: París.
- Ortiz, C. (2016). *El juego como estrategia para favorecer el aprendizaje en preescolar*. (Monografía de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, M. & Parra, A. (2006). El aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de artes y humanidades UNICA*, Vol. 7, Núm. 17, p. 39 – 64. Recuperada el 23 de septiembre de 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118739003.pdf>
- Osalde, M. (2015, marzo). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. Recuperado de https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2024.
- Pérez, I. & Plascencia, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 22, Núm. 1, p. 1-26. Recuperado el 01 de enero del 2025, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v22n1/1409-4703-aie-22-01-00106.pdf>
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1977). *Psicología Infantil*, (7ª edición). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. (6 ed.) Barcelona: Ariel.

- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. (2 ed.). Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. & Barbel, I. (2007). *Psicología del niño*. (17 ed.). Madrid: MORATA, S.L.
- Puñales, L., Fundora, C. & Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, Vol. 1, Núm. 37, p. 125-132. Recuperado el 01 de febrero de 2024, <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055147009/478055147009.pdf>
- Quemé O., Heydi J. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 22, Núm. 3, p. 1-35. Recuperado el 01 de enero de 2025, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v22n3/1409-4703-aie-22-03-03.pdf>
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 23, Núm. 47, p. 161 – 188. Recuperada el 23 de septiembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/590/59013271002.pdf>
- Ruiz, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. (Tesis de Maestría). España: Universidad de Cantabria.
- Salas, J. (2020). *El juego como estrategia para la resolución de problemas que impliquen la multiplicación en cuarto grado de educación primaria*. (Tesina de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (08/08/2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (10/04/2020). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Recuperado de <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf> Fecha de consulta: 08 de febrero de 2025.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/14-VgvSpF60LkV79obzORe-I3_FhZwRxl Fecha de consulta: 16 de junio de 2025.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf Fecha de consulta: 23 de septiembre 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). ANEXO Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las

fases 2 a 6. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO ACUERDO 080823 FASES 2 A 6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf) Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2023.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Instrumento para el registro de barreras para el aprendizaje y la participación*. Recuperado de [https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen instrumento registro barreras aprendizaje participacion.pdf](https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_instrumento_registro_barreras_aprendizaje_participacion.pdf) Fecha de consulta 16 de junio del 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2*. Ciudad de México

Servicio de Innovación Educativa de la UPM (Julio 2020). Flipped Classroom (Aula invertida). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2024.

Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: estrategias de enseñanza basadas en la investigación*. Chile: Universidad Católica de Chile.

Tamayo, N. & Mejía, M. (2021). *Procesos Cognitivos Básicos asociados a Dificultades Específicas de Aprendizaje en alumnos de educación primaria*. Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de Escritura*. Presentado en el Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia, España. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/248119163/Sistemas-Escritura-Desarrollo-Nino-ANA-TEBEROSKY-2>

Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.

Terre, O. (s-f). El juego en la primera infancia jugar para aprender. *Gobierno de El Salvador*. Recuperado el 20 de septiembre de 2024, de <https://www.mined.gob.sv/eljuego/documentos/El%20Juego%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>

Tobón, S. (2004). *Estrategias didácticas para la formación de competencias. Formación basada en competencias. IV Congreso internacional virtual de educación*. Islas Baleares, España.

UNICEF, F. d. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York. NY. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019->

[01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf) Fecha de consulta: 08 de enero de 2025.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (10/2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf> Fecha de consulta: 07 de septiembre de 2024.

Venegas, A., Venegas, F., y García, M. (2018). *El juego infantil y su metodología*. SSC32_3. IC Editorial.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3 ed.) Barcelona: Crítica.

Zapata, T. (2020) *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado de primero*. (Tesis de Maestría) Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

ANEXO

Anexo A. Evaluación de Lectura y Escritura Intellecta (2025)

Se presenta el resultado de la evaluación de lectura y escritura aplicada a una alumna de 2° "A", de la escuela La Cascada, con fecha de aplicación 27 de mayo de 2025. El instrumento utilizado corresponde al formato Intellecta, el cual valora las habilidades prelectoras, código alfabético, lectura y escritura, así como aspectos de calidad de escritura.

Evaluación Habilidades Prelectoras	
Alumno: <u>Sofia Sarabi</u>	Fecha de nacimiento: _____
Escuela y grado: <u>La Cascada</u>	Fecha de aplicación: <u>27 mayo 2025</u>
Evaluador: _____	
Resumen	
<ul style="list-style-type: none">• Palabras: dominado - no dominado - <u>en proceso</u> - requiere apoyo• Rimas: dominado - no dominado - en proceso - <u>requiere apoyo</u>• Manipulación de sílabas: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Identificación de sonidos: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Segmentación de sonidos: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Omisión de sonidos: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Reconocimiento de letra/sonido visual (receptivo): <u>5/29</u>• Reconocimiento de letra/sonido oral (expresivo): <u>1/29</u>• Dictado sílabas: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Dictado de palabras: dominado - <u>no dominado</u> - en proceso - requiere apoyo• Calidad de escritura:<ul style="list-style-type: none">☒ Posición de las letras sobre el renglón☒ Hay letras que escribe en espejo☒ Toma del lápiz☒ Postura del cuerpo☒ Espacio entre ojos y hoja	
Observaciones generales:	
<div>www.centrointelecta.com</div>	

Evaluación Habilidades Prelectoras

Alumno: Sofia Sarahi

Fecha de nacimiento: _____

Escuela y grado: La Cabañada 2 A

Fecha de aplicación: 27 Mayo 2025

Evaluador: _____

Resumen

Habilidades prelectoras	dominado	- no dominado	- en proceso	- requiere apoyo
• Palabras	☐	☐	☒	☐
• Rimas	☐	☐	☐	☒
• Manipulación de sílabas	☐	☒	☐	☐
• Identificación de sonidos	☐	☒	☐	☐
• Segmentación de sonidos	☐	☒	☐	☐
• Omisión de sonidos	☐	☒	☐	☐
Código alfabético (RCGF)				
• Reconocimiento receptivo: <u>5/29</u>				
• Reconocimiento expresivo: <u>1/29</u>				
Lectura y escritura				
• Lectura de palabras	☐	☒	☐	☐
• Dictado sílabas	☐	☒	☐	☐
• Dictado de palabras	☐	☒	☐	☐
Calidad de escritura:				
• Posición de las letras	☐	☐	☒	☐
• Hay letras que escribe en espejo	☒	☐	☐	☐
• Toma del lápiz	☐	☐	☒	☐
• Postura del cuerpo	☒	☐	☐	☐
• Espacio entre ojos y hoja	☒	☐	☐	☐

Observaciones generales:

Existe una debilidad importante en la conciencia fonológica, especialmente en la identificación, segmentación y manipulación de sonidos.

Aún no consolida la relación grafema - fonema

Se identifican aspectos grafomotrices y de orientación espacial aún en desarrollo

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Palabras

Objetivo: Conocimiento y manipulación de palabras

Instrucción: Te diré unas frases y tu me dirás cuántas palabras tiene esas frases (usar apoyo visual)

- María come sandía 3/3
- Los niños juegan mucho 4/4
- La niña corre 2/3
- A mi gato le gusta saltar 6/6
- Mi mamá me quiere mucho 2/5

Total de aciertos: 3/5 Total de palabras manipuladas: 6/6 Dominio de identificación de palabras: S/N

Opcional: pedirle que identifique una palabra dentro de la frase: ¿Cuál es la segunda palabra de ...?

Observaciones: Requiere de referentes o apoyos visuales para lograrlo

Rimas

Objetivo: Conocimiento de las rimas de forma auditiva.

Instrucción: Te diré dos palabras y tu me tendrás que decir si riman o no, por ejemplo: casa y taza, ¿riman?

- ✓ piña - niña: s/n
- ✓ carro - mesa: s/n
- ✓ mesa - pesa: s/n
- ✓ abeja - oveja: s/n
- ✓ lápiz - taco: s/n
- ✓ fresa - mesa: s/n
- ✓ gota - bota: s/n
- ✓ pluma - ojo: s/n
- ✓ agua - mano: s/n
- ✓ estrella - botella: s/n

Con apoyo visual de imágenes, identifica las 2 imágenes que riman.

- fresa - mesa: s/n
- pato - gato: s/n
- manzana - campana: s/n
- luna - cuna: s/n
- ojo - foco: s/n
- conejo - espejo: s/n

Total de aciertos: 8/16 Dominio de identificación de rimas: si - no - requiere apoyo - no dominado

Observaciones (pidió que se repitieran las palabras, repitió varias veces para identificar el error, no conoce el concepto de las rimas, etc.)

Sílabas

Objetivo: Conocimiento y manipulación de las sílabas

Instrucción 1: Te diré varios sonidos y tendrás que adivinar la palabra

Instrucción 2: Te diré una palabra y tendrás que decir cuántas sílabas hay

Instrucción 3: Te diré una palabra y tendrás que identificar la sílaba

Instrucción 1 (decir por sílabas)

- dona: s/n - vocales
- mesa: s/n - ca
- pelota: s/n - ta - lo
- botella: s/n - a
- escuela: s/n - tu

Instrucción 2 (decir la palabra)

- luna: 6/2
- carro: 2/2
- tortuga: 3/3
- calabaza: 4/4
- conejo: 3/3

Instrucción 3 (pedirle sílaba final, media e inicial)

- libro: s/n - libro (sílabas final)
- abeja: s/n - abeja (sílabas media)
- toro: s/n - toro (sílabas inicial)
- campana: s/n - campana (sílabas media)

Total de aciertos: 4/14 Dominio de manipulación de sílabas: si - no - requiere apoyo - no dominado

Observaciones (pidió que se repitieran las palabras, repitió varias veces para identificar el error, no conoce el concepto de las sílabas, etc.)

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Sonidos

Objetivo: Conocimiento y manipulación de sonidos de letras (fonemas)
Instrucción: Te diré unas palabras y tu me dirás con qué sonido inicia

- mesa: s/n
- sol: s/n
- elefante: s/n
- pato: s/n
- tambor: s/n

- abeja: s/n
- casa: s/n
- foco: s/n
- ratón: s/n
- luna: s/n

Unión de sonidos: Te voy a decir unos sonidos y tu tienes que adivinar qué palabra estoy diciendo. (decir el sonido, no el nombre)

- /b/ /e/ /b/ /e/ s/n
- /l/ /e/ /o/ /n/ s/n
- /p/ /a/ /t/ /o/ s/n
- /o/ /r/ /u/ /g/ /a/ s/n
- /f/ /r/ /e/ /s/ /a/ s/n

Aciertos sonido inicial: 1/10 Aciertos unión sonidos: 2/5

Observaciones (si identifica sonidos, dice el nombre de la letra, pide repetir los sonidos, dificultad atención)

Muestra dificultades al escuchar y manipular los sonidos de las letras

Segmentación sonidos

Objetivo: Logra separar los sonidos de las palabras.

Instrucción: Te diré una palabra y tu tienes que separar esa palabra por sonidos por ejemplo sol: /s/ /o/ /l/

Se suspendió esta actividad debido a la dificultad que presentaba

- sol: s/n
- mas: s/n
- taco: s/n
- luna: s/n
- globo: s/n

- lupa: s/n
- blusa: s/n
- cofre: s/n
- regalo: s/n
- alto: s/n

Conteo de sonidos: Te voy a decir una palabra y me tienes que decir cuántos sonidos tiene

- sol: 3
- mesa: 4
- vaca: 4
- foca: 4
- pelota: 6
- avión: 5
- conejo: 6
- sandia: 6
- manzana: 7

Aciertos segmentación: 1/10 Aciertos conteo de sonidos: 2/9

Dominio de segmentación de sonidos: si - no - requiere apoyo - no dominado

Observaciones:

Omisión de sonidos

Objetivo: Logra omitir o sustituir sonidos dentro de una palabra.

Instrucción: Te diré una palabra y tu tienes que quitar el sonido que te diga y tendrás que decir qué nueva palabra se forma.

- A dona le quito /d/, queda: s/n
- A mesa le quito /m/, queda: s/n
- A lana le quito /l/, queda: s/n
- A sandia le quito la última /a/, queda: s/n
- A sol le quito /l/, queda: s/n
- A campo le quito /m/, queda: s/n

Ahora cambia los sonidos que te voy a decir:

- A foca cambia la /f/ por /t/, queda: s/n
- A mesa cambia la /s/ por /t/, queda: s/n
- A silla cambia la /l/ por /m/, queda: s/n

Aciertos omisión: 2/6 Aciertos sustitución de sonidos: 2/3

Dominio de omisión y sustitución de sonidos: si - no - requiere apoyo - no dominado

Observaciones:

www.centrointelecta.com

RECONOCIMIENTO ALFABÉTICO

Grafema-fonema

El alumno identifica de forma visual el sonido de una letra y su relación con el grafema (la letra escrita).

De forma visual: "señala la letra que tiene el sonido /mmmm/ (usar material de apoyo)"

- | | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|--|
| • a:  | • d:  | • h:  | • l:  | • ñ:  | • n:  | • v:  | • z:  |
| • b:  | • e:  | • i:  | • ll:  | • o:  | • s:  | • w:  | |
| • c:  | • f:  | • j:  | • m:  | • p:  | • t:  | • x:  | |
| • ch:  | • g:  | • k:  | • ñ:  | • q:  | • u:  | • y:  | |
- Total de aciertos: 5/29

Observaciones: Identifica la grafía y el sonido de las vocales y de las letras que componen su nombre

Grafema-fonema

El alumno expresa de forma verbal el sonido de una letra y su relación con el grafema (la letra escrita).

Dime cómo suenan estas letras (usar material de apoyo)

- | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| • a:  | • d:  | • h:  | • l:  | • ñ:  | • n:  | • v:  | • z:  |
| • b:  | • e:  | • i:  | • ll:  | • o:  | • s:  | • w:  | |
| • c:  | • f:  | • j:  | • m:  | • p:  | • t:  | • x:  | |
| • ch:  | • g:  | • k:  | • ñ:  | • q:  | • u:  | • y:  | |
- Total de aciertos: 2/29

Escritura del sonido inicial: Observa estas imágenes y escribe la letra con la que empieza, puede ser mayúscula o minúscula.

- | | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|--|
| • a:  | • d:  | • h:  | • l:  | • ñ:  | • n:  | • v:  | • z:  |
| • b:  | • e:  | • i:  | • ll:  | • o:  | • s:  | • w:  | |
| • c:  | • f:  | • j:  | • m:  | • p:  | • t:  | • x:  | |
| • ch:  | • g:  | • k:  | • ñ:  | • q:  | • u:  | • y:  | |
- Total de aciertos: 3/29

Lectura y escritura

Objetivo: Logra escribir sílabas y palabras simples

Instrucción: En este renglón vamos a escribir las palabras que yo te diga. (usar material de apoyo)

Escritura sílabas:

- | | | | | | |
|---------------|---------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| • ma: ___ s/n | • pi: ___ s/n | • ja: ___ s/n | • ci: ___ s/n | • mesa: ___ s/n | • lupa: ___ s/n |
| • si: ___ s/n | • nu: ___ s/n | • chi: ___ s/n | • bra: ___ s/n | • sol: ___ s/n | • pelota: ___ s/n |
| • to: ___ s/n | • co: ___ s/n | • llu: ___ s/n | • dru: ___ s/n | • tomate: ___ s/n | • casa: ___ s/n |
| • lu: ___ s/n | • di: ___ s/n | • qui: ___ s/n | • tri: ___ s/n | • mano: ___ s/n | • dado: ___ s/n |
| • ra: ___ s/n | • ra: ___ s/n | • ge: ___ s/n | • cle: ___ s/n | • luna: ___ s/n | • bebé: ___ s/n |

Aciertos sílabas: 2/20 Aciertos palabras: 2/10 Escritura: presilábica - silábica/alfabética - alfabética

Lectura de palabras

- | | | | | | | |
|----------|---------|---------|----------|-------------|------------|-------------------------|
| • sol ✓ | • mío | • piano | • jirafa | • chocolate | • clavo | • trompeta |
| • mesa | • ratón | • nube | • niña | • lluvia | • dragón | |
| • tomate | • mano | • carro | • gato | • queso | • guante | Total de aciertos: 2/30 |
| • pelota | • luna | • fresa | • genio | • yo-yo | • pingüino | |
| | • loro | • blusa | • hielo | • koala | • promesa | |

Grafema-fonema

De forma visual: "señala la letra que tiene el sonido /mmmm/ (usar material de apoyo)"

4 aciertos

a ^a	e ^g	i ⁱ	o ^o	u	m	s ^s	t	l ^r	r
p ^e	n	c	d	v	f	b ^x	j	ñ ^d	g
h	ch ^d	ll	q ^f	y ^m	k	z ^c	x	w ^g	

Alfabeto

Escritura del sonido inicial: Observa estas imágenes y escribe la letra con la que empieza, puede ser mayúscula o minúscula.

3 aciertos

 a	 Q	 w	 y	 SO	 en	 y	 h
 cy	 f	 g	 C	 Z	 n	 foi	 H
 v	 X	 t	 ed	 S	 Z	 w	 f
 b	 X	 X	 en	 m			

Mayúsculas y minúsculas

Relaciona las letras mayúsculas con minúsculas

Handwritten connections above the boxes: n-d, b-g, h-ll-q

a	U	m	R	p	N	f	Ñ	h	Q	k	W
e	O	s	T	n	C	b	J	ch	Y	z	Z
i	E	t	S	c	P	j	F	ll	H	x	K
o	I	l	M	d	V	ñ	B	q	Ll	w	X
u	A	r	L	v	D	g	G	y	Ch		

Lectura

Lee las siguientes palabras

Conoce las vocales y letras que integran su nombre y el sonido de cada uno

- | | | | | |
|------------------|---------|----------|-------------|------------|
| • <u>sol</u> sol | • mano | • fresa | • hielo | • clavo |
| • <u>mesa</u> | • luna | • blusa | • chocolate | • dragón |
| • <u>tomate</u> | • loro | • jirafa | • lluvia | • guante |
| • <u>pelota</u> | • piano | • niña | • queso | • pingüino |
| • mio | • nube | • gato | • yoyo | • promesa |
| • ratón | • carro | • genio | • koala | • trompeta |

Escritura

Handwritten practice on ruled lines:

A

V

W

SOL

SOL

Anexo B. Consentimiento del padre, madre o tuto/tutora legal de las y los
participantes



CONSENTIMIENTO DEL PADRE, LA MADRE, O TUTOR/TUTORA LEGAL

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Rosa Juana Pineda

Por este medio manifiesto que conozco, he leído y/o se me ha informado de las técnicas/instrumentos para la recolección de datos en los que participará mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal; estoy informado/informada sobre los objetivos, de cómo se llevarán a cabo los procedimientos, los beneficios y posibles efectos que pueden tener; de igual forma estoy enterado/enterada del lugar y fecha de implementación.

Por lo tanto, (marcar con una X la opción que elija)

- | |
|---|
| a) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, expreso mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, SI participe en la investigación arriba citada. |
| b) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, NO otorgo mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, participe en la investigación arriba citada. |

En el caso de conceder el consentimiento: Por determinación propia solicito que su nombre y datos personales sean manejados con absoluta reserva y no sean publicados bajo ningún formato o condición. Asimismo, autorizo para que la información recolectada mediante las técnicas/instrumentos sean utilizados en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador/investigadora, y madre, padre o tutor/tutora), que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que las y los participantes de la investigación están en plena libertad de decidir no continuar cuando lo consideren necesario y así lo expresen; o bien, también pueden interrumpir su participación cuando el padre, madre, tutor o tutora legal lo consideren igual de necesario, para lo cual solo habrán de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello les determine perjuicios de ninguna índole.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso, CP. 98068, Zacatecas, Zac., México. Tel. 4929256690 Ext. 1580
Correo electrónico: medpd@uaz.edu.mx



Lugar

Fecha

Rosendo Durán P.
Nombre y firma del padre, madre, tutor o tutora legal

Ana Sofía Ramírez Cordero
Nombre y firma del investigador/ investigadora

Claudia Isabel Sánchez Acuña
Nombre y firma de una/un testigo

AVISO DE PRIVACIDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso. CP. 98068, Zacatecas, Zac., México. Tel. 4929256690 Ext. 1580
Correo electrónico: medpd@uaz.edu.mx

Anexo C. Instrumento de registro de BAP de tres alumnos

Alumno A1. Barreras didácticas

Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación



BARRERAS DIDÁCTICAS: Métodos de enseñanza y evaluación que no son acordes a las necesidades reales de NNAJ.

- ☐ Práctica docente homogeneizada sin considerar la diversidad y las necesidades específicas de cada condición.
- ☐ Estandarización de los aprendizajes como punto de partida para la intervención y para la evaluación.
- ☐ No diversificar la práctica docente y la planeación didáctica conforme a los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- ☐ Priorizar el trabajo individualizado sobre el trabajo cooperativo y colaborativo dentro del aula.
- ☐ Mecanismos de evaluación homogéneos sin considerar la diversidad de NNAJ, sus capacidades y/o necesidades.
- ☐ Desvinculación del trabajo de enseñanza y aprendizaje entre docentes de educación básica, y el personal de los equipos de apoyo de educación especial.
- ☐ Ausencia de Ajustes Razonables (AR) acordes a las necesidades específicas asociadas a la condición (cuando se requieran).
- ☒ Desvinculación del trabajo de enseñanza y aprendizaje con madres padres de familia y tutores de NNAJ.
- ☐ Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.
- ☐ Ausencia de recursos y/o apoyos tecnológicos como estrategia de enriquecimiento o una medida compensatoria.

Otra(s): _____

Alumno A4. Barreras actitudinales

Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación



BARRERAS ACTITUDINALES: Relacionadas con las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad; se pueden hacer evidentes en el aula, la sala, el Centro, la escuela y/o con las familias.

	AULA/SALA	ESCUELA/ CENTRO	FAMILIA
• Enfrenta apatía, rechazo o indiferencia hacia la condición específica que tiene.	☐	☐	☒
• Es segregada o segregado, o excluida o excluido en los procesos de inclusión escolar.	☐	☐	☐
• Tiene sobreprotección que impide su desarrollo.	☐	☐	☐
• Enfrenta altas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.	☐	☐	☐
• Enfrenta bajas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.	☐	☐	☐
• Se desconoce la condición específica que presenta.	☐	☐	☐
• Sufre acoso y/o bullying en el entorno.	☐	☐	☐
• Enfrenta estereotipos erróneos y/o prejuicios ante su condición específica.	☐	☐	☐
• Enfrenta etiquetas sobre la condición específica que presenta.	☐	☐	☐
• Enfrenta clasismo y/o racismo generado por su condición personal, social, económica, física o cultural.	☐	☐	☐
• Es excluida o excluido por su rendimiento escolar, desempeño, desarrollo, etc.	☐	☐	☐
• Es víctima de abuso físico y/o emocional generado por su condición.	☐	☐	☐
• Es víctima de discriminación por género, ideología, creencias, o alguna otra.	☐	☐	☐

Otra(s): _____

Alumna A5. Barreras actitudinales

Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación



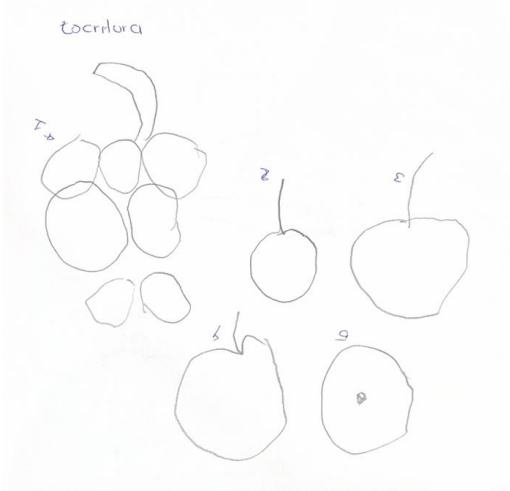
BARRERAS ACTITUDINALES: Relacionadas con las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad; se pueden hacer evidentes en el aula, la sala, el Centro, la escuela y/o con las familias.

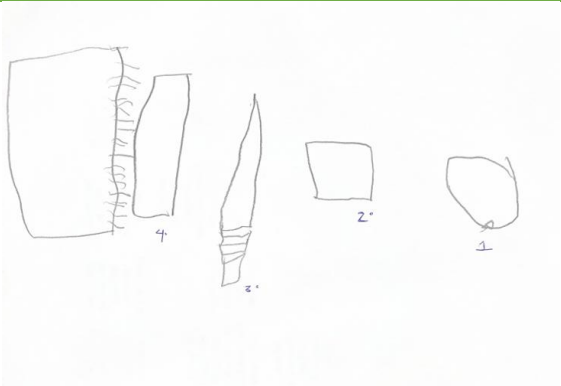
	AULA/SALA	ESCUELA/ CENTRO	FAMILIA
• Enfrenta apatía, rechazo o indiferencia hacia la condición específica que tiene.	☐	☐	☐
• Es segregada o segregado, o excluida o excluido en los procesos de inclusión escolar.	☐	☐	☐
• Tiene sobreprotección que impide su desarrollo.	☐	☐	☒
• Enfrenta altas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.	☐	☐	☐
• Enfrenta bajas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.	☐	☐	☐
• Se desconoce la condición específica que presenta.	☐	☐	☐
• Sufre acoso y/o bullying en el entorno.	☐	☐	☐
• Enfrenta estereotipos erróneos y/o prejuicios ante su condición específica.	☐	☐	☐
• Enfrenta etiquetas sobre la condición específica que presenta.	☐	☐	☐
• Enfrenta clasismo y/o racismo generado por su condición personal, social, económica, física o cultural.	☐	☐	☐
• Es excluida o excluido por su rendimiento escolar, desempeño, desarrollo, etc.	☐	☐	☐
• Es víctima de abuso físico y/o emocional generado por su condición.	☐	☐	☐
• Es víctima de discriminación por género, ideología, creencias, o alguna otra.	☐	☐	☐

Otra(s): _____

Anexo D. Informe de resultados de evaluación lectora con base en el PALE (2022)

Alumno 1

Momento de evaluación	Producciones gráficas
<p>Diagnostica</p>	
<p>Parcial</p>	

Momento de evaluación	Producciones gráficas
Final	

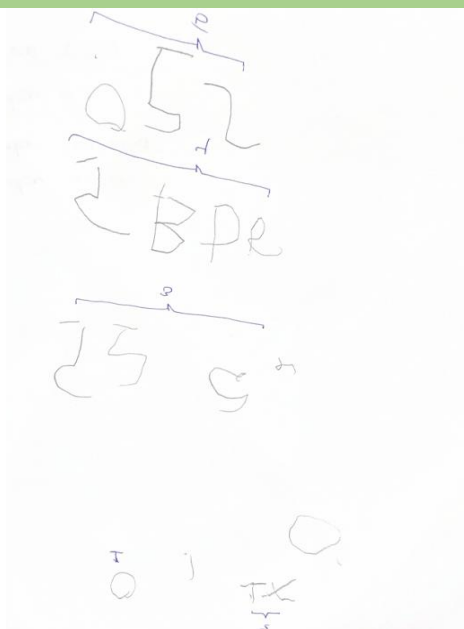
Alumna A2

Momento de evaluación	Producciones gráficas
Diagnostica	

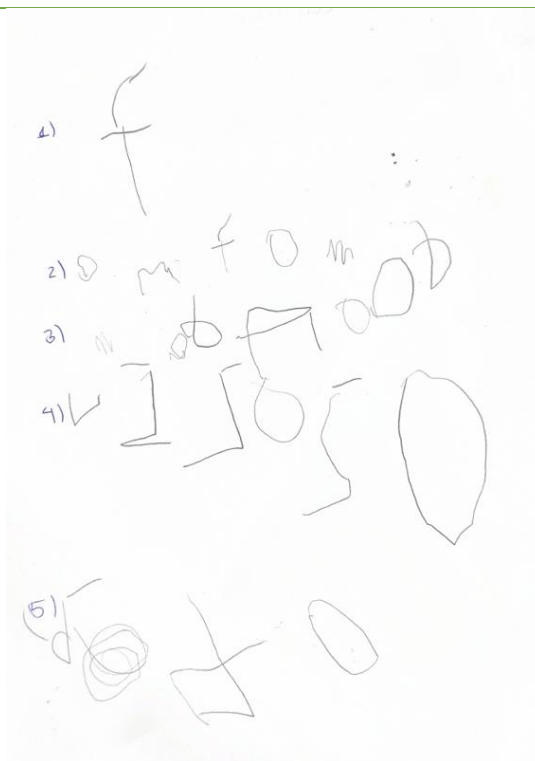
**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Parcial



Final

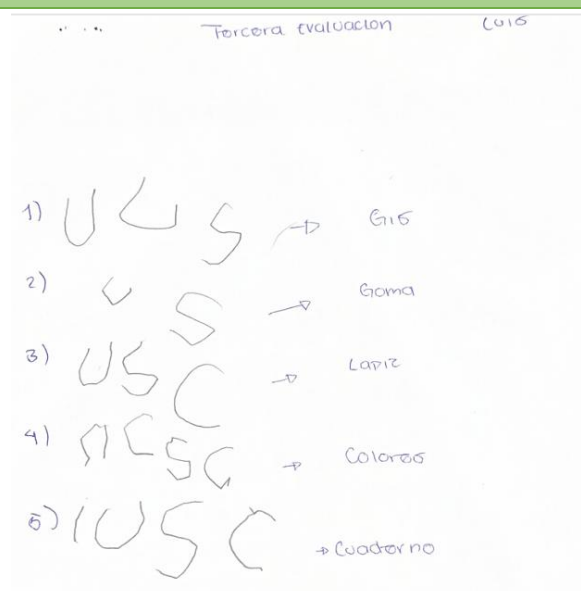


[illegible]

**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Final



Alumna A5

**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Diagnostica



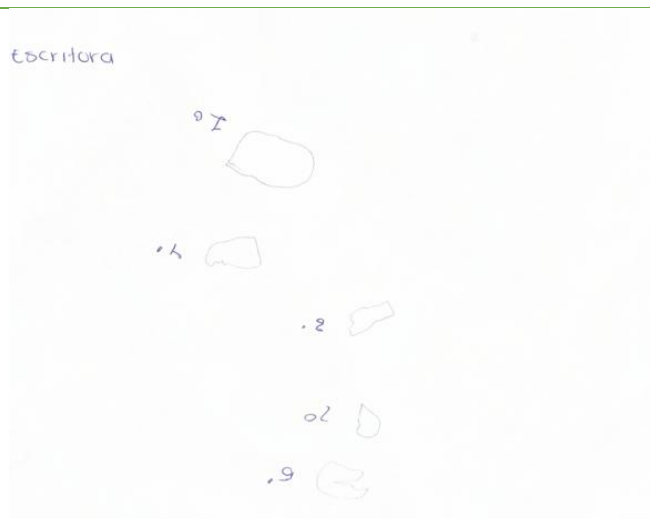
**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Parcial



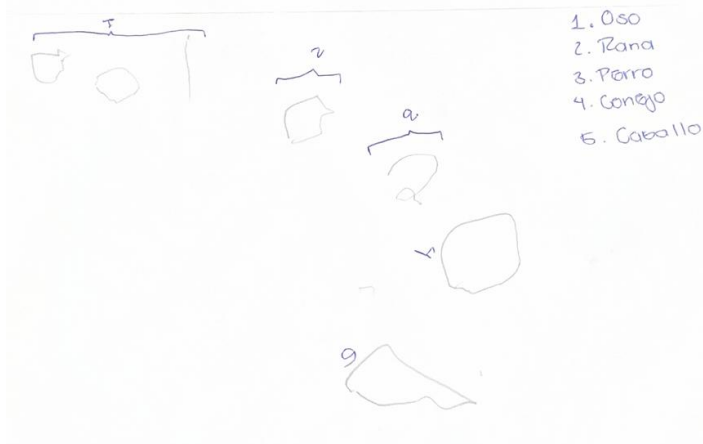
Final



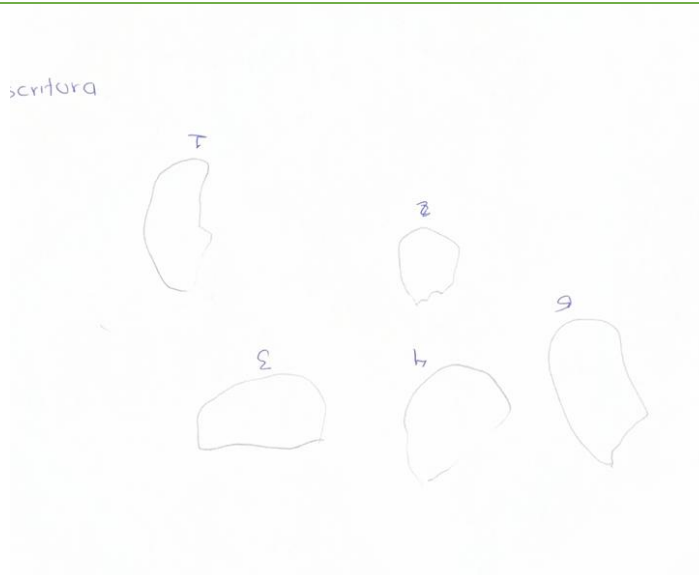
**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Diagnostica



Parcial



**Momento de
evaluación**

Producciones gráficas

Final

