

DESARROLLO

DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN FIRST GRADE STUDENTS FROM A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

Fermín Cuervo-Ramírez¹

E-mail: fermincuervo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5231-8027>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cuervo-Ramírez, F.(2026). Desarrollo de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado desde una perspectiva sociocultural. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 143-155.

Presentación: 24/10/2025

Aceptación: 29/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El proceso de adquisición de la lectoescritura en el primer grado en la escuela primaria ha sido un tema relevante; lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas como el de leer y escribir en los primeros años es clave para adquirir nuevos conocimientos en grados posteriores, sin embargo, se ha constatado que aún se utilizan métodos sintéticos para este fin, sin considerarlo como una práctica cotidiana; lo que originó el objetivo de investigación de implementar actividades permanentes y literacidad para contribuir al mejoramiento del desarrollo de habilidades de lectoescritura. La metodología se sustenta en un enfoque mixto con diseño pre-experimental. En la pre-prueba se aplicó un diagnóstico a un grupo de 13 alumnos de la Escuela Primaria “Teodomiro Manzano” en el que se obtuvo como resultado alumnos con diferentes niveles: cinco son presilábicos, dos silábicos, tres silábico-alfabéticos y tres más son alfabéticos. Posteriormente se aplicó la propuesta de intervención que consistió en la implementación de actividades permanentes y literacidad. En la post-prueba el instrumento de dictado aplicado muestra un avance significativo. Se concluye que las actividades permanentes y literacidad mejoran la adquisición de la lectoescritura en el primer grado de primaria en México.

Palabras clave:

Habilidades, lectoescritura, actividades permanentes, lectura, escritura.

ABSTRACT

The process of acquiring literacy in first grade has been a significant topic; developing linguistic skills such as reading and writing in the early years is key to acquiring new knowledge in later grades. However, it has been observed that synthetic methods are still used for this purpose, without considering it as a daily practice. This led to the research objective of implementing ongoing literacy activities to contribute to the improvement of literacy skills. The methodology is based on a mixed-methods approach with a pre-experimental design. In the pre-test, a diagnostic assessment was administered to a group of 13 students from the “Teodomiro Manzano” Elementary School, revealing students at different levels: five were pre-syllabic, two syllabic, three syllabic-alphabetic, and three alphabetic. Subsequently, the proposed intervention, consisting of ongoing literacy activities, was implemented. In the post-test, the dictation instrument used showed significant progress. It is concluded that ongoing activities and literacy improve the acquisition of reading and writing skills in the first grade of primary school in Mexico.

Keywords:

Skills, literacy, ongoing activities, , reading, writing.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son acciones fundamentales para la comunicación del ser humano, de tal manera que se ha vuelto determinante en la vida social del individuo. A partir de los años noventa en Europa se estableció un enfoque social y cultural que se ha relacionado con el concepto de literacidad en lo que se refiere al proceso de enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades comunicativas, los estudios se iniciaron en el Reino Unido con la denominación de *New Literacy Studies*. Estas conceptualizaciones trataron de fortalecer el enfoque sociocultural que diversos autores han planteado para promover el desarrollo de habilidades de la lectoescritura. Según Lozano (2024) “la literacidad como concepto se refiere a la traducción literal del término anglosajón literacy. Este término está relacionado con las competencias o habilidades del lenguaje oral, escuchar, hablar y el escrito, leer y escribir” (p. 94).

Este enfoque expuso una nueva forma de abordar lo que tradicionalmente se le llamaba alfabetización, sin embargo, datos de organismos internacionales demuestran recientemente que a pesar de que existen aportaciones con nuevas propuestas y estrategias en la educación básica en el desarrollo de habilidades de la lectura y escritura sigue siendo un problema latente como lo da a conocer en su investigación Gómez et al. (2021) haciendo alusión a la fuente que la UNESCO emitió en 2017 expresa un problema grave en la lectura y escritura:

En el mundo hay 750 millones de jóvenes y adultos que no aprendieron a leer y escribir, además de 50 millones de niños que no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Este es un grave problema que impide a las personas integrarse plenamente a un mundo donde la comunicación mediante la letra impresa, en medios físicos y digitales, es fundamental (p. 2).

Este problema se agravó aún más recientemente con la pandemia del COVID 19 que conmovió a la población mundial y que además obligó a todos al hacinamiento trabajando de manera virtual o a distancia situación que provocó un rezago escolar en el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura, siendo que estas son fundamentales en la adquisición y comprensión de nuevos aprendizajes en otras áreas del conocimiento, como lo estipula el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025)

Este dominio es crucial para asegurar la continuidad escolar y evitar el abandono educativo. Es esencial para el acceso a oportunidades académicas y para la plena participación ciudadana y laboral en la vida adulta. Sin estas competencias básicas, los estudiantes enfrentan barreras significativas que limitan su desarrollo personal y su integración en la sociedad (p. 10).

Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025) en América Latina: “7 de cada 10 niños de la región que se encuentran finalizando el nivel primario no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje en comprensión lectora y 6 de cada 10 estudiantes de 15 años según la evaluación PISA de 2022” (p. 10). Esto demuestra que es urgente buscar estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la escuela primaria, basadas no solamente en la decodificación y la alfabetización sino en prácticas sociales relacionadas con el contexto, como lo menciona Mora et al. (2025) “las estrategias didácticas interactivas propician entornos de aprendizaje dinámicos y colaborativos, fortaleciendo habilidades lectoras desde la reflexión crítica y la socialización” (p. 104).

Diversas investigaciones en América Latina se han centrado en el proceso de desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura, ya que este representa una condición esencial para integrarse a la sociedad, como en el caso del Proyecto Educativo Institucional de Colombia en el que según los docentes cuentan con un libro de texto de lectura y composición en español, sin embargo aseguran que se concreta más en ejercicios de escritura, motricidad fina, sin representar actos de pensar en la producción de textos, en consecuencia existe poca producción de situaciones cotidianas, Chalá et al. (2020) hacen una crítica al contenido de este apoyo didáctico debido a que “no aparece de manera explícita el trabajo con las habilidades lectoras para encauzar su formación desde la enseñanza de la Lengua Castellana” (p. 5).

El enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura se ha ido modificando, existen investigaciones en donde se planteaba un enfoque gramatical identificado por dos situaciones que se tenían que cumplir, Según Pérez (2022).

El primero concierne a prácticas que parten del supuesto de que, para desarrollar procesos de lectura y escritura, alumnos y alumnas deben dominar, primero, una serie de conocimientos gramaticales. En el segundo énfasis se asumen como técnicas para decodificar y codificar respectivamente (p. 189).

Este enfoque buscaba afianzar la manipulación de un código lingüístico que se adquiriría con la mecanización de actividades para adquirir la representación gráfica.

Por otra parte, estudios recientes reconocen a la literacidad con un enfoque sociocultural a los actos de leer y escribir y su relación con los contextos en el que se desarrollan. En España y Latinoamérica esta corriente se la ha llamado la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, estos fundamentos teóricos dan sentido a la literacidad como una práctica humana e interacción personal y social. De modo que ya no se busca solo el

dominio y la apropiación del código lingüístico, sino que como dice Ramos et al. (2025):

El aprendizaje de la lengua escrita no se limita al aprendizaje del código, sino que abarca un conjunto de prácticas situadas que se llevan a cabo en la interacción social en distintos dominios de la vida de las personas. Estas prácticas están ligadas al contexto y tienen un propósito social y específico (p. 156).

Como se puede constatar el problema en el desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura se presenta muy frecuentemente en la de Educación Básica General y en el ámbito internacional dependiendo del enfoque que el docente y la escuela impulse para promover su desarrollo, así lo define Silveira (2013) cuando menciona que:

Frente a esta situación de la lectura, la contextualización y las prácticas deben ser revisadas y cuestionadas ya que los sujetos proceden de un ámbito sociocultural específico que les da herramientas de interpretación, pero la situación de la escuela y la enseñanza presentan un escenario artificial desnaturalizado que, a veces, puede entorpecer la lectura y los aprendizajes (p. 111).

Esta situación posteriormente resulta desfavorable en el aprendizaje de los alumnos. Según Pisco, & Navarrete, (2023) “la lectoescritura es sumamente importante en la formación educativa de los estudiantes para que logren desarrollar la capacidad en el ámbito académico y productivo” (p. 3). Por el contrario si esta se desarrolla considerando el contexto sociocultural suele ser más interesante para los alumnos como lo manifiesta Barbosa (2023) “las prácticas sociales de lectura y escritura son un conjunto de actividades que favorecen la construcción de diferentes artefactos para el aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela” (p. 2).

La obra de Rojas-Valladares y Pire-Rojas (2024) aporta un marco teórico sólido para comprender el desarrollo de la lectoescritura en primer grado desde una perspectiva sociocultural, al enfatizar que los procesos educativos, particularmente los relacionados con el lenguaje escrito, no se construyen exclusivamente en el espacio escolar, sino en la interacción permanente entre la escuela, la familia y el contexto sociocultural del estudiante. Esta concepción resulta especialmente pertinente para este estudio, ya que sustenta la idea de la lectoescritura como una práctica social situada, vinculada a experiencias cotidianas, significados compartidos y mediaciones culturales, más allá de la aplicación mecánica de métodos sintéticos.

Asimismo, los autores destacan que la participación activa de la familia en los procesos educativos favorece la continuidad de las prácticas de lectura y escritura fuera del aula, lo cual refuerza el impacto de las actividades permanentes y de literacidad implementadas en el contexto escolar. Desde el plano pedagógico, la obra

contribuye a fundamentar la necesidad de propuestas de intervención que integren lo escolar y lo comunitario, promoviendo ambientes alfabetizadores coherentes y culturalmente relevantes para los niños.

En este sentido, la relación escuela-familia se convierte en un eje estratégico para potenciar el desarrollo de habilidades de lectoescritura, especialmente en los primeros grados, donde la construcción del significado del lenguaje escrito depende en gran medida de la interacción social, el acompañamiento adulto y la valoración cultural de la lectura y la escritura. Estas aportaciones fortalecen la base conceptual del estudio y respaldan sus resultados, al situar la literacidad como un proceso social, dinámico y compartido.

Desde la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky (2020), la adquisición de la lectoescritura en el primer grado debe entenderse como un proceso mediado socialmente, en el que el lenguaje cumple una función central en el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento. La obra *de este autor* aporta fundamentos teóricos clave para comprender que aprender a leer y escribir no es un acto mecánico ni exclusivamente individual, sino una práctica cultural que se desarrolla mediante la interacción con otros, especialmente con adultos y pares más competentes.

En este sentido, la noción de mediación y de zona de desarrollo próximo resulta esencial para explicar cómo las actividades permanentes de lectura y escritura, cuando están acompañadas por la orientación docente y el apoyo del entorno familiar, permiten que los estudiantes avancen progresivamente desde niveles presilábicos hacia formas más convencionales de escritura.

Asimismo, Vygotsky (2020) destaca que el lenguaje escrito emerge a partir del lenguaje oral y de las experiencias comunicativas significativas, lo cual refuerza la importancia de concebir la lectoescritura como una práctica cotidiana y contextualizada, tal como se plantea en el artículo. Estas aportaciones sustentan teóricamente la implementación de estrategias de literacidad que integran lectura, escritura y comunicación en contextos reales, favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en los alumnos de primer grado, y consolidando una formación integral acorde con los principios de la educación sociocultural.

Por otra parte, existen estudios en México sobre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la educación básica, como los que según Romo (2021) da a conocer en su investigación, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes revelaron resultados nada alentadores en 2019.

“De los estudiantes de sexto de primaria que realizaron la prueba, el 49% se ubicaron en el nivel I, lo que

significa un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo; el 33%, en el nivel II, que muestra un dominio básico, apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículo; el 15% se colocó en el nivel III; es decir, con un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículo; y solo un 3%, en el nivel IV, que tiene un dominio sobresaliente” (p. 3).

De ahí la urgente necesidad de darle un tratamiento integral en el que se considere la comprensión lectora y la producción de textos como una competencia del individuo de tal manera que logre emplearlo no solo en lo académico, sino en la relación con sus semejantes, como lo define Romo (2021)

La necesidad de asegurar un aprendizaje eficaz de la lengua escrita implica, para los docentes, mucho más que revisarla como objeto de estudio en el aula; supone generar un ambiente de aprendizaje que atrape al niño y al joven y los vincule afectiva y efectivamente con la lectura y la escritura, y desarrolle la competencia lectora en todas sus dimensiones para que les permita comunicarse y desenvolverse mediante la escritura (p. 3).

Se entendía entonces, que considerar a la lectoescritura con el enfoque por competencias iba más allá de la simple memorización y descomposición de las palabras en sílabas o letras como aún se sigue abordando en las aulas de primer grado con los métodos sintéticos.

Por su parte Silva (2025) considera que “se parte de que la oralidad, la lectura y la escritura, son habilidades lingüísticas receptivas y productivas, expresadas a través de canales orales o escritos que mantienen una estrecha relación con el contexto sociocultural de las comunidades” (p. 4). De esta manera deja claro que la literacidad tiene un enfoque sociocultural con un papel activo en la sociedad donde desde su contexto existen modos de interacción en el que se ponen en juego las habilidades lingüísticas para comunicarse de manera clara.

Es evidente entonces, que para desarrollar el proceso de adquisición de la lectura y escritura es necesario la interacción social con los otros, de tal forma que este sea una práctica social. Según Cavallo (2021) se entiende que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso considerado esencial en la vida social de los seres humanos al facilitar la comunicación, el aprendizaje y la imaginación de quienes disfrutan del proceso de la lectoescritura” (p. 81).

Sin embargo, resultados recientes evidencian que la realidad mexicana en lectura y escritura no es favorable en el contexto educativo como lo da a conocer Orozco & Pérez (2021) retomando datos de PISA 2018:

Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más

altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%). (p. 2)

Esta situación problema ha prevalecido a pesar de los esfuerzos de los gobiernos federales anteriores en la implementación de programas como la implementación de bibliotecas escolares y de aula, medir la lectura de palabras por minuto, formación continua y el sistema de alerta temprana. Esto evidencia que la teoría que sostienen los programas de estudio no termina de aterrizar en el contexto educativo, debido que las estrategias didácticas que se han utilizado para promover la adquisición de la lectura y la escritura se han basado en métodos sintéticos o silábicos que no permiten la interacción entre los alumnos, ni con los mismos materiales que se tienen en el contexto. Por otro lado (2021) sostiene que “La perspectiva de la literacidad incluye en su abordaje la visión sociocultural que abre un panorama más amplio y útil para comprender las realidades del uso de los lenguajes en una sociedad en movimiento” (p. 5).

En México el término literacidad se integró hasta 2019, párrafo adicionado en el Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Honorable Congreso de la Unión (2025), “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad” (p. 9). Para dar cumplimiento a este precepto, la Secretaría de Educación Pública (2024) en el Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, menciona que:

El proceso de adquisición del lenguaje escrito no requiere del empleo de ningún método memorístico ni de alguna otra índole; más bien, ocurre a través de la participación constante en actividades de lectura y producción de textos, en un ambiente de agrado, interés y propósitos auténticos para cada estudiante.

Sin embargo, es relevante mencionar que estos preceptos de la Nueva Escuela Mexicana y el enfoque sociocultural aún no se aterrizan en el aula de primer grado, dado que se siguen utilizando métodos sintéticos en el proceso de adquisición de habilidades de la lectoescritura.

En el aula de primer grado, objeto de estudio, se pudo observar que las actividades de lectura se trabajan de manera individual, el material que se utiliza no es diverso, el cual consiste en engargolados de hojas impresas o fotocopias con imágenes y textos breves, en ellas escriben, leen sílabas y completan palabras según la letra de estudio.

Se pudo observar una organización tradicional de las actividades de lectura y escritura en el que no existe la interacción para dialogar, analizar o reflexionar lo que se

lee o escribe, la adquisición de la lectoescritura se centra más en un proceso de decodificación, como lo expresa Mejía (2024) “tradicionalmente, la lectura se ha definido como el proceso de decodificación y comprensión de texto, mientras que la escritura implica la capacidad de expresar ideas mediante la palabra escrita” (p. 6).

En el espacio del aula existen escasos materiales que pueden utilizarse para la lectura y la escritura, las actividades que se realizan distan del enfoque de prácticas sociales del lenguaje como lo dice Riascos (2023) cuando afirma que la lectura y la escritura “no son prácticas individuales de los seres humanos, sino que participan dentro de un sistema en el cual desarrollan diferentes relaciones” (p. 7); y de esta manera fortalecer o mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura.

En la planeación y desarrollo de las actividades didácticas tampoco se hace notar la implementación de actividades permanentes que puedan apoyar a los alumnos que se encuentran en los diferentes niveles de lectoescritura. La evaluación se realiza mediante un examen estandarizado como instrumento para verificar el aprendizaje. Se pudo notar también la existencia de alumnos con diferentes niveles de escritura y diferentes necesidades de apoyo, sin embargo, no hay un registro de seguimiento del proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

De ahí el interés de iniciar esta investigación e implementar una propuesta, de tal manera que los conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, facilitando recuperar los usos sociales del lenguaje tomando como objetivo principal la implementación de actividades permanentes para la mejora en el desarrollo de habilidades de la lectoescritura en alumnos de primer grado de la Escuela primaria “Teodomiro Manzano” de Cuamontax, Huazalingo, estado de Hidalgo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso de investigación se realizó dentro de un enfoque mixto con un diseño de tipo pre-experimental de acuerdo a Hernández-Sampieri & Mendoza (2018); o como lo señalan Branca & Cuenca (2024) “donde los participantes no suelen ser elegidos al azar ni son representativos de la población y hay escaso control de variables externas” (p. 23), se aplicó una pre-prueba o pre-test de acuerdo a Casari (2022) consiste en “diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo: un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 7). La población muestra en la que se implementó la propuesta estuvo conformado por 13 alumnos de primer grado de la escuela primaria Teodomiro Manzano de Cuamontax, Huazalingo, estado de Hidalgo en México; dicha muestra no fue probabilística, es decir, los alumnos

no se asignaron al azar, sino que dicho grupo ya estaba formado antes del experimento.

Para el desarrollo de la investigación, primeramente, se identificaron los niveles de lectoescritura de los alumnos en la que se utilizó un instrumento de evaluación (pre-test) que consistió en el dictado de palabras de un mismo campo semántico y una breve oración; la valoración de las escrituras se registró en una tabla de doble entrada, que contenía filas con el nombre de los alumnos y en las columnas los 4 niveles de escritura: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Se utilizaron tablas de distribución de frecuencias para registrar la cantidad y el porcentaje de alumnos que se encontraban en cada nivel de lectoescritura en el pre-test, así como para hacer la comparación de los resultados del pos-test.

Posteriormente se implementó la propuesta de intervención con la que se buscó fortalecer la mejora del proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura, de tal manera que los alumnos logran avanzar de los niveles iniciales a otros niveles más avanzados de lectoescritura como lo señala Coavas et al. (2022), “Ferreiro establece unos momentos y características que desarrolla el niño desde sus primeros garabatos hasta su alfabetización inicial” (p.4).

La intervención consistió en la implementación de actividades permanentes por un periodo de 4 meses con un total de 13 sesiones, se eligieron de 3 a 5 actividades por sesión que se aplicaron de forma recurrente al inicio, en el desarrollo o al final de la clase como juegos de mesa “formar pares” anticipando lo que está escrito, “lotería”, “dominó de palabras”, “formar palabras con letras móviles”; “ruleta de las sílabas”, “sopas de letras”, “el ahorcado” que se incluyeron en la planeación, desarrollándose de acuerdo a las características y necesidades del grupo.; luego se utilizaron otras, hasta haber recorrido el total de 17 actividades permanentes que contiene la propuesta.

Finalmente se aplicó una post-prueba para identificar el avance de los alumnos, se realizaron las valoraciones de los escritos y se registraron en una tabla con niveles de lectoescritura y tabla de frecuencias, medianas y gráficas de barras para poder realizar la comparación de los resultados del pre- test y el pos-test y así poder determinar si las actividades permanentes y literacidad mejoran el proceso de desarrollo de habilidades de la lectoescritura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue implementar actividades permanentes y literacidad para mejorar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los

alumnos de primer grado de la escuela primaria “Teodomiro Manzano,” tras la aplicación de la propuesta de intervención se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados de la evaluación pre-test

Antes de la intervención se aplicó una evaluación inicial (Tabla 1) a una población muestra de 13 alumnos de primer grado de la escuela primaria que consistió en un dictado de palabras. Posteriormente se analizaron los escritos para determinar el nivel de escritura en que se encontraban los alumnos.

Tabla 1. Instrumento de evaluación inicial (pretest).

Para poder realizar la evaluación inicial, se sugiere que el docente dicte palabras y una frase de un mismo campo semántico. Objetivo: Evaluar la evolución de la escritura en los alumnos de primer grado.		
Características de las palabras		Campo semántico: Palabras o cosas que ves en el cielo
Monosílabo		sol
Bisílaba	Con sílabas directas	nube
Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	lluvia
Palabra que	Contenga una sílaba compuesta	nublado
Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	aguacero
Trisílaba	Que una sílaba sea inversa	estrella
Palabras polisílabas		lluvioso
Enunciado	Que sea breve y que tenga una palabra del dictado	La nube tapó al sol

Después de la aplicación de la evaluación pre-test, se registraron las valoraciones de los escritos, en el que se identifican los siguientes hallazgos: 5 alumnos se encontraban en el nivel pre-silábico, 2 en silábico, 3 en silábico-alfabético y 3 más en alfabético como se puede verificar en el registro de los niveles conceptuales (tabla 2).

En la tabla 3 se puede observar el porcentaje de alumnos en cada nivel: el 38.4 % en el pre-silábico, el 15.4 % en el silábico, el 23.1 % en el silábico-alfabético y finalmente con el mismo porcentaje del 23.1 % en el nivel alfabético. También se puede apreciar que la media grupal fue de 2.31, lo que evidencia que el promedio del grupo se encontraba en una etapa de transición del silábico al silábico-alfabético.

Tabla 2. Registro de niveles conceptuales de la evaluación inicial.

		Niveles de lectoescritura										
N/P		Presilábico					Silábico		Silábico/Alf abético		Alfabético	
		Diferencia de escritura	Utiliza grafismos ligados o grafismos lineales	Utiliza letras sueltas que puedan representar una palabra o un enunciado	Uso mínimo de letras (hipótesis de cantidad)	Usa diferentes letras para diferentes palabras	Usa una letra sin valor sonoro convencional para representar a una o dos sílabas.	En una palabra cada sílaba es representada por una vocal o consonante	Escribe una o dos grafías en lugar de la sílaba pero sin valor sonoro convencional	Escribe una grafía en lugar de la sílaba, con valor sonoro convencional	Correspondencia entre grafema (grafía) y fonema (sonido)	Escribe palabras o enunciados de manera legible sin juntar palabras
1	Mayli											
2	Ángel											
3	Cristian											
4	Iker											
5	Cristian											
6	Sonia											

7	Robert											
8	Yeiden											
9	José											
10	Daniela											
11	Iker											
12	Yeudiel											
13	Mía											
Total					2	3		2	2	1	2	1

De acuerdo a la tabla 3, el grupo se encontraba en promedio en silábico-silábico alfabético; sin embargo, hay un buen porcentaje que se encuentra en pre-silábico.

Tabla 3. Niveles de lectoescritura: frecuencias, porcentajes y media del pretest.

Nivel de lectoescritura	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Código	cálculo de la media	
				(f x código)	
Pre-silábico	5	38.4	1	5x1=	5
Silábico	2	15.4	2	2x2=	4
Silábico-alfabético	3	23.1	3	3x3=	9
Alfabético	3	23.1	4	3x4=	12
Total	13	100			30
Media del grupo				$\bar{x} = 30/13 = 2.31$	

La fig. 1 Evidencia gráficamente que el 38.4 % de los alumnos estaban en el pre-silábico, el 15.4 % en silábico; otro 23.1 % en silábico alfabético y finalmente el otro 23.1 % en Alfabético (Figura 1).

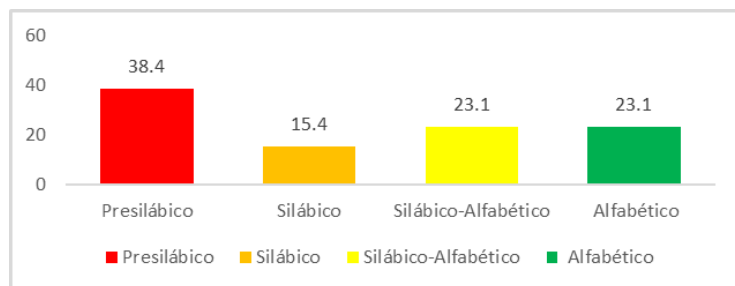


Figura 1 Representación gráfica del porcentaje de alumnos en la evaluación pre-test.

Implementación de la propuesta

El objetivo principal de la propuesta fue verificar si el uso de actividades permanentes y literacidad puede mejorar el desarrollo de habilidades de la lectoescritura de los alumnos de primer grado y por consecuencia lograr las metas de aprendizaje. Para la implementación de estas actividades permanentes fue necesario como inicio la aplicación de un pre-test para recabar información del nivel de lectoescritura en el que se encontraban los alumnos de primer grado y de esa manera saber cuál sería el punto de partida según sus necesidades.

Esta propuesta se realizó en un periodo de cuatro meses que consistió en la implementación de actividades permanentes como juegos de mesa, formación de palabras, sobres de palabras, trabajo con el alfabeto móvil, ruleta de sílabas, sopas de letras, el ahorcado, trabajo con el nombre propio, completar y anticipar la escritura de palabras, lectura de textos diversos de la biblioteca escolar y de aula (Tabla 4).

Estas actividades se incluyeron en la planeación seleccionando el momento más adecuado: al inicio, en el desarrollo o al final de la clase e implementarlas de acuerdo a las necesidades o intereses de los alumnos. Una misma actividad permanente pudo desarrollarse más de una vez o para un grupo específico de alumnos según sus necesidades, otras se trabajaron más tiempo o de manera más frecuente para apoyarlos en su proceso de adquisición y así brindarles más oportunidades de interacción con la lengua escrita.

Tabla 4. Propuesta de intervención: Actividades permanentes y literacidad.

Actividades permanentes y literacidad			
No	Actividad	Descripción	Frecuencia de aplicación
1	Juego de mesa: Formar pares	Correspondencia entre la imagen y el texto separando ambos elementos en tarjetas.	Permanente
2	Juego de mesa: ¡Lotería!	Identificarán la escritura del nombre cantado y lo marcará con una ficha.	Permanente
3	Juego de mesa: Dominó de palabras	Observan cada ficha y eligen la pareja comenzando a ver la parte de la imagen.	Diferentes sesiones
4	Formar palabras con letras justas	Acomodar letras necesarias para formar una palabra	Permanente
5	Sobres de palabras	Escritura de diferentes palabras en tarjetas individuales	Después de ver un tema.
6	Trabajo con el alfabeto móvil	Formar, clasificar palabras que empiecen igual, palabras que rimen	Cuando el docente dicte palabras.
7	Las palabras se dividen	Los alumnos dividen palabras en sílabas	Cuando el docente lo crea necesario
8	El tren	Formarán una fila, el maquinista deberá decir su nombre y separarlo en sílabas e irse atrás de la fila y así sucesivamente.	Cuando el docente lo crea necesario
9	Los gusanos de las sílabas	Dividirán contarán el número de sílabas que tiene una palabra y colocarla en el gusano correspondiente	Cada vez que los alumnos incorporen nuevas palabras
10	Ruleta de las sílabas	De uno en uno tirarán a la ruleta, cuando caigan en la casilla, deberán decir qué palabra representa.	Cuando lo decida el docente.
11	El alfabeto móvil (variante de la actividad 6)	Escriban palabras usando letras que correspondan al sonido que están escuchando.	De manera recurrente.
12.	Sopa de letras	Descubrir un número determinado de palabras enlazando estas letras de forma horizontal, vertical o diagonal.	Como lo considere necesario el docente
13	El ahorcado	Propondrán en secreto una palabra para que el resto de sus compañeros la adivinen Dibuje en el pizarrón tantas rayas como letras tenga la escritura de la palabra propuesta.	Decisión del docente según los avances de los alumnos
14:	Trabajo con el nombre propio.	Coloque su nombre en una hoja en blanco (lista de asistencia)	cuando lo determine el docente
15.	Completar y anticipar	Discutir y completar la escritura de palabras dentro de crucigramas.	El momento que lo decida el docente.
16.	Lectura de cuentos, libros de la biblioteca.	Promover la lectura y escritura. Propiciar que el niño presencie actos de lectura y escritura	Al inicio 15 minutos de lectura
17.	Fábrica de palabras	Explorar los cambios en las palabras al modificar alguna de las letras.	Cuando el docente lo considere necesario

Resultados de la post-prueba

Al finalizar el periodo de cuatro meses de aplicación permanente de la propuesta de intervención se aplicó nuevamente una evaluación pos-test (tabla 5).

Tabla 5. Instrumento de evaluación pos-test.

Instrumento de evaluación Para poder realizar la evaluación, se sugiere que el docente dicte palabras y una frase de un mismo campo semántico. Objetivo: Evaluar la evolución de la escritura en los alumnos de primer grado.		
Características de las palabras		Campo semántico: animales
Monosílabo		leon
Bisílabo	Con sílabas directas	vaca

Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	puerco
Palabra que	Contenga una sílaba compuesta	cocodrilo
Trisílaba		caballo
polisílaba		elefante
Enunciado	Que sea breve y que tenga una palabra del dictado	El cocodrilo que se encuentra en el lago se quería comer a la vaca

En base al instrumento de evaluación posttest que se aplicó a los alumnos de primer grado se pudo verificar el nivel de escritura en que se encontraban al finalizar el periodo de implementación. Los resultados que se obtuvieron en el grupo de 13 alumnos fueron significativos observándose el desplazamiento de los niveles iniciales hacia otros niveles de avance (tabla 6).

Una evidencia relevante que se obtuvo mediante la aplicación de la evaluación posttest es que a partir de la implementación de las actividades permanentes y literacidad centradas en lectura diaria, producción de textos breves, juegos de mesa: como formar pares, lotería, dominó de palabras y sobres de palabras, entre otros), en diferentes momentos del desarrollo

de la clase, se notó un avance gradual en los niveles de lectoescritura, como se registra en la tabla 6. En comparación con la evaluación pretest esta tabla muestra que en el momento de realizar la evaluación posttest ya no existen alumnos en el nivel presilábico, sino que estos avanzaron a otros niveles.

Tabla 6. Registro de niveles conceptuales de la evaluación pos-test.

Indicadores/ Nombres		Niveles									
		Presilábico					Silábico	Silábico/Alf		Alfabético	
	Diferencia Dibujos de escritura	Utiliza grafismos ligados o grafismos lineales	Utiliza letras sueltas que puedan representar una palabra o un enunciado	Uso mínimo de letras (hipótesis de cantidad)	Usa diferentes letras para diferentes palabras	Usa una letra sin valor sonoro convencional para representar a una o dos sílabas.	En una palabra cada sílaba es representada por una vocal o consonante	Escribe una o dos grafías en lugar de la sílaba pero sin valor sonoro convencional	Escribe una grafía en lugar de la sílaba, con valor sonoro convencional	Correspondencia entre grafema (grafía) y fonema (sonido)	Escribe palabras o enunciados de manera legible sin juntar palabras
1	Mayli										
2	Ángel										
3	Cristian										
4	Iker										
5	Cristian										
6	Sonia										
7	Robert										
8	Yeiden										
9	José										
10	Daniela										
11	Tadeo										
12	Yeudiel										
13	Mía										
Total							2	2	1	2	2

En la tabla 7 se puede verificar los resultados del pre-test en comparación del pos-test, en el que se muestra el avance de los alumnos 0 % en el nivel presilábico y 46 % en el nivel alfabético. Otro dato relevante que se muestra en la comparación entre pretest y el postest, son los cambios significativos en la adquisición de la lectoescritura, en la evaluación inicial el 38.4 % de los estudiantes se ubicó en el presilábico, sin embargo en el postest ningún alumno permaneció en dicho nivel. El porcentaje de alumnos en el nivel alfabético aumentó de 23.1 % a 46.2 %.

Tabla 7. Comparativa de la evaluación Pretest-Postest.

Nivel de lectoescritura	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Presilábico	5	38.4	0	0
Silábico	2	15.4	4	30.7
Silábico-alfabético	3	23.1	3	23.1
Alfabético	3	23.1	6	46.2
Total	13	100	13	100

En la figura 2 se observa la comparación que evidencia el avance de los alumnos después de haber implementado la propuesta de intervención por un periodo de 4 meses. Se puede visualizar que existe un avance significativo en comparación de los resultados del pre-test y el pos-test, esto se ve reflejado en la disminución hasta el 0% en los alumnos presilábicos y aumento de 46.2 % en los alumnos alfabéticos. Se puede constatar también que no todos los alumnos tienen el mismo ritmo de avance al encontrarse algunos en el nivel silábico con 30.7% y silábico alfabético con 23.1 %. Sin embargo hay un avance significativo en el nivel alfabético con un 46.2 %.

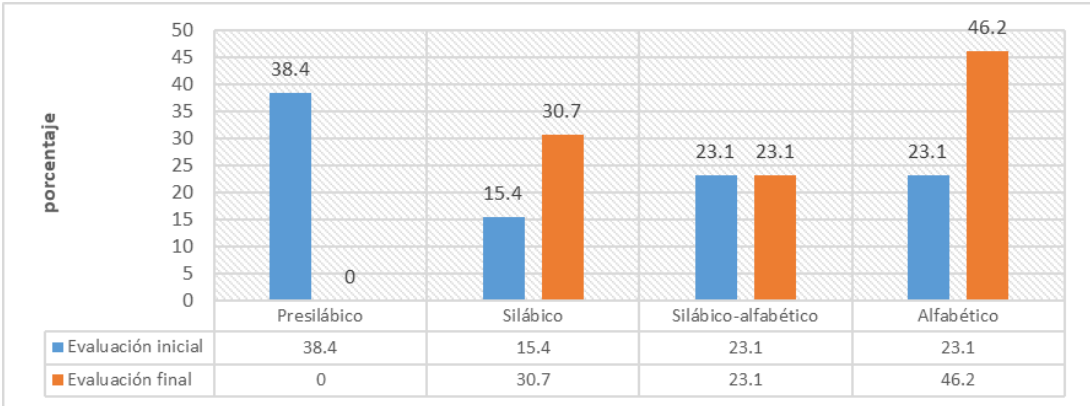


Figura 2. Comparación de los niveles de la lectoescritura en la evaluación pretest y postest.

Las medias pretest y postest

La media del pretest:

$$(5 \times 1) + (2 \times 2) + (3 \times 3) + (3 \times 4) = 5 + 4 + 9 + 12 = 30 \quad \bar{x} \text{ pretest} = \frac{30}{13} = 2.31$$

La media del postest:

$$(0 \times 1) + (4 \times 2) + (3 \times 3) + (6 \times 4) = 0 + 8 + 9 + 24 = 41 \quad \bar{x} \text{ postest} = \frac{41}{13} = 3.15$$

La media gradual pasó de 2.31 a 3.15 en el pos-test lo que evidencia un avance general del grupo desde los niveles iniciales hacia los niveles avanzados de la lectoescritura. En el pre-test el grupo se encontraba mayoritariamente en los niveles iniciales y la media era de 2.31, la cual oscilaba entre el silábico-silábico alfabético.

Tras la aplicación de la propuesta los resultados que se obtuvieron dan a conocer un avance significativo en el proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura tras la implementación de actividades permanentes y literacidad, la interacción con diversos materiales y diferentes tipos de texto permitió que los alumnos evolucionaran en su proceso de adquisición de lectoescritura pasando por diferentes momentos: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético; como lo muestra el avance registrado en la Tabla 6. El hecho de que los alumnos que estaban en el pre-silábico hayan avanzado a otros niveles como se muestra en los resultados del pos-test es un hallazgo muy relevante, de igual manera el aumento de alumnos en el nivel alfabético, los cambios que se muestran en los resultados indican que

la implementación de actividades permanentes y literacidad tuvieron un impacto favorable en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades de la lectoescritura en el nivel básico ha sido siempre un tema trascendental tanto en México y a nivel internacional como se evidencia en esta investigación, por lo que ha representado siempre la principal preocupación para los docentes que atienden los grupos iniciales específicamente en el primer grado de la escuela primaria. Los enfoques que se ponen en práctica para la apropiación de las habilidades lingüísticas distan mucho de las prácticas sociales del lenguaje y sociocultural que pretende implementar la reciente propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, estos aún no logran aterrizar en las aulas para su enseñanza como fue evidente en el objeto de estudio. Considerando que es fundamental prestar especial atención en el proceso de adquisición de la lectoescritura en los primeros años de la edad escolar, esta temática cobró mayor relevancia como tema de investigación debido a que esta problemática impacta en los grados superiores, de modo que la propuesta de intervención busca fortalecer y mejorar el proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura a través de la implementación de actividades permanentes que será básico para los alumnos no tan solo en la adquisición de nuevos conocimientos, sino en su relación con su entorno y con la sociedad misma.

La propuesta de intervención tiene un enfoque de prácticas sociales del lenguaje toda vez que esta permite que los temas, conocimientos y habilidades se refuercen incorporando actividades permanentes y literacidad a contextos significativos para los alumnos. La implementación en el aula de estas actividades permanentes formó parte de un complemento de las estrategias didácticas en la planeación del docente y en la puesta en práctica en el desarrollo de la clase de tal forma que estas se podían abordar al inicio, durante o al final, la selección de las actividades se determinaban dependiendo de la temática, el interés o las necesidades que presentaba el grupo, de tal forma que estas no tienen una secuencia lógica para su implementación, una misma actividad se podía trabajar varias veces; aunque la propuesta se implementó solo por cuatro meses, se recomienda que cada actividad se aborde de manera recurrente durante el ciclo escolar.

Las evidencias recolectadas del pre-test y pos-test muestran una mejora que se puede constatar en el desplazamiento de los alumnos a otros niveles más avanzados de lectoescritura. Se puede concluir que la implementación de la propuesta; tuvo un impacto favorable, es decir que

en la medida que se incorporaron actividades permanentes y literacidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos, estos avanzaron en su nivel de adquisición de lectoescritura, especialmente aquellos que se encontraban en niveles iniciales. Los resultados y hallazgos de la investigación aportan datos y elementos relevantes para que los docentes de primer grado de la educación primaria retomen a las actividades permanentes y la literacidad como un medio para fortalecer y mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Aunque existen algunas limitantes que hay que considerar, como la ausencia de grupo de control por el diseño pre-experimental, en el que no se pueden comparar los resultados con las de otro grupo y la cantidad reducida de alumnos que se tomó como muestra, los resultados que se obtuvieron cobran importancia para ser retomados en posteriores investigaciones sobre la presente problemática.

REFERENCIAS

- Barbosa, S. (2023). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(27), 00011. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287>
- Branca, M., & Cuenca, A. (2024). *Los diseños estructurados y la investigación cuantitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Casari, L. (2022). Diseños cuantitativos de investigación en psicología: Una introducción. *Investigaciones en Psicología*, 25(2), 17–26. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16391/1/disenos-cuantitativos-investigacion.pdf>
- Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia. *Revista Estudios en Educación*, 4(6), 78–98. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/208>
- Chalá, B., & Pérez, M. (2020). Desafíos del modelo pedagógico colombiano para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 127–142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7762139.pdf>
- Coavas, G., Llorente, L., & Doria, M. (2022). Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura. *Assensus*, 7(13), 99–119. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2739/4770>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educación secundaria: una aproximación cuantitativa a un problema del que se habla poco. Los casos de Argentina y Uruguay*. UNICEF & UNESCO. https://bibliotecaunicef.uy/opac/css/index.php?lvl=notice_display&id=308
- Gómez, L., Valdés, M., & Centeno, M. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo para la literacidad. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 00006. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.744>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Honorable Congreso de la Unión. (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Lozano, M. (2024). Literacidad como innovación en el aprendizaje y la comunicación. En G. M. Hernández Muñoz, H. M. Prieto Salinas, J. Fernández Garza y M. L. García Lozano (Eds.), *Comunicación e innovación educativa hacia un aprendizaje significativo* (pp. 93–110). Labýrinthos Editores.
- Mejía, K. (2024). La lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/118>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la Fase 3*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programas-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria-programas-sinteticos-de-las-fases-1-a-6/>
- Mora-Rosales, J., Medrano-Macao, E., Suárez-Quisirumbay, J., & Bastidas-Pozo, G. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica: Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 100–116. <https://doi.org/10.53877/5fvws394>
- Orozco, M., & Pérez, L. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56), e1176. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186–199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Pisco, J., & Navarrete, Y. (2023). El fortalecimiento de la lectoescritura: una necesidad en estudiantes de Educación General Básica. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(Número especial 2), 1–16. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3742>
- Ramos Herazo, L. E., Paba Barbosa, C., & Cerchiaro Ceballos, E. L. (2023). Prácticas de literacidad en el contexto escolar y familiar: una revisión sistemática de literatura desde el enfoque sociocultural. *Zona Próxima*, 43, 153–174. <https://doi.org/10.14482/zp.43.458.659>
- Riascos, B. (2022). Aportes de los nuevos estudios de literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(26), 00007. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica*, (56), e1183. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-011)
- Silva, J. (2025). De la lectoescritura a la literacidad: propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. *Oralidad-Es*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v11a7>
- Silveira, C. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105–113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Fermín Cuervo-Ramírez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.