Recibido: 12/05/2026

Aprobado: 26/08/2026

El proceso de lectura y escritura en la fase 3 de la educación primaria en el contexto mexicano

The reading and writing process in phase 3 of primary education in the mexican context

Autora

Dalia Sojo-Flores. Aspirante al título de Doctorado en Investigación Educacional. Centro de Investigación Magisterial del Nayar (CIMA)

✉ sojofloresdalia@gmail.com

Resumen

El presente artículo ofrece una reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la Fase 3 de la Educación Primaria dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana y los Planes y Programas 2022. Se abordó el proceso de alfabetización como una experiencia humana compleja que articula pensamiento, emoción, cultura y justicia social. El análisis se sustentó en una revisión bibliográfica cualitativa de quince artículos académicos y documentos oficiales, complementada con observación pedagógica situada en una escuela primaria urbana donde convergieron diversos ritmos de aprendizaje y estrategias docentes colegiadas. Desde una mirada humanista, se exploraron los fundamentos curriculares del campo formativo Lenguajes, las metodologías emergentes y las prácticas que permitieron que leer y escribir se convirtieran en actos de comprensión, identidad y transformación. Los resultados evidenciaron que la Fase 3 no fue solo un punto de tránsito entre la alfabetización inicial y la consolidación lectora, sino un momento fundacional de la conciencia lingüística donde los niños y niñas descubrieron que la palabra les pertenecía y los conectaba con el mundo. Se concluyó que enseñar a leer y escribir en el siglo XXI implicó enseñar a sentir, pensar y dialogar desde la empatía, la diversidad y la esperanza.

Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización, Fase 3, Nueva Escuela Mexicana, literacidad crítica y educación primaria.

Abstract

This scientific article presents a deep reflection on the teaching of reading and writing in Phase 3 of Primary Education within the framework of the New Mexican School and the 2022 Study Plans and Programs. Literacy was addressed as a complex human experience that articulates thought, emotion, culture, and social justice. The analysis was based on a qualitative bibliographic review of fifteen scientific articles and official documents, complemented by pedagogical observation situated in an urban primary school where various learning rhythms and collegial teaching strategies converged. From a humanistic perspective, the curricular foundations of the Languages formative field, emerging methodologies, and practices that allowed reading and writing to become acts of understanding, identity, and transformation were explored. The results showed that Phase 3 was not just a transition point between initial literacy and reading consolidation, but a foundational moment of linguistic awareness where children discovered that words belonged to them and connected them with the world. It was concluded that teaching reading and writing in the twenty-first century involved teaching to feel, think, and dialogue from empathy, diversity, and hope.

Keywords: *reading, writing, literacy, Phase 3, New Mexican School, critical literacy, primary education*

Introducción

Cuando una niña escribió por primera vez su nombre, no solo trazó letras: afirmó su existencia. Cuando un niño logró leer una historia y se emocionó con su protagonista, descubrió que el lenguaje tenía poder. En estas acciones sencillas que ocurrieron cada día en las aulas mexicanas se resumió el sentido más profundo de la educación: formar personas capaces de comprenderse a sí mismas y de dialogar con los demás.

La Nueva Escuela Mexicana surgió precisamente de esta convicción. Se trató de un proyecto educativo que buscó reconfigurar la escuela como un espacio de vida, convivencia y reflexión crítica. Su marco filosófico y pedagógico partió del humanismo, de la justicia social y del reconocimiento de la diversidad cultural de México (Secretaría de Educación Pública, 2022a).

En este horizonte, la Fase 3 que abarcó primero y segundo grado de primaria ocupó un lugar central. Fue en esta etapa donde el acto de leer y escribir trascendió lo mecánico y se transformó en una experiencia de pensamiento, sensibilidad y creación. Los Planes y Programas 2022 situaron el campo formativo Lenguajes como el corazón del aprendizaje, porque el lenguaje constituyó el puente que conectó todos los saberes (Secretaría de Educación Pública, 2024b).

La alfabetización, bajo este enfoque, dejó de ser una meta para convertirse en un camino continuo de descubrimiento. Se habló ya no solo de enseñar a leer y escribir, sino de desarrollar una literacidad crítica, entendida como la capacidad de usar la palabra para interpretar la realidad, cuestionarla y transformarla (Freire, 2005). En las escuelas primarias donde trabajaron docentes comprometidos con uno o dos grados y se dispuso de estructuras colegiadas, la implementación del nuevo currículo abrió un horizonte de colaboración donde los estudiantes compartieron distintas visiones en la implementación de proyectos de los distintos campos formativos.

El presente artículo busca aportar una mirada humanista y orgánica al proceso lector-escritor de la Fase 3, integrando la reflexión teórica con la sensibilidad pedagógica. Se propuso responder a tres preguntas orientadoras: ¿Cómo se conceptualizó el proceso de lectura y escritura en la Fase 3 dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana? ¿Qué metodologías, estrategias y ambientes de aprendizaje promovieron los Planes 2022 para favorecer una alfabetización significativa? ¿Cuáles fueron los desafíos humanos, pedagógicos y organizativos que enfrentó el profesorado en las escuelas primarias al aplicar este modelo?

Más que ofrecer recetas, este trabajo buscó dar voz a la experiencia, a los docentes que leyeron con sus estudiantes bajo la sombra de un árbol, a los niños que descubrieron el sonido de una palabra nueva, a las comunidades escolares que construyeron sentido colectivo a través de la lectura y la escritura. En una época donde la inmediatez digital amenazó con reducir el acto de leer a un simple escaneo de pantallas, la Nueva Escuela Mexicana invitó a volver a la palabra como encuentro humano, como tejido de pensamiento y emoción.

Metodología

Enfoque general del estudio

El trabajo se enmarcó dentro del paradigma cualitativo humanista, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura constituyeron fenómenos profundamente sociales, emocionales y culturales, imposibles de comprender desde una lógica meramente cuantitativa. La investigación asumió que leer y escribir fueron actos humanos cargados de significado: cada palabra escrita fue una extensión de la identidad, y cada lectura compartida abrió una posibilidad de encuentro con el otro (Cassany, 2006).

El diseño fue documental y reflexivo, basado en la interpretación crítica de textos oficiales, teorías pedagógicas y registros de experiencias docentes. No se trató solo de analizar documentos, sino de dialogar con ellos, interrogando su sentido y sus implicaciones reales en el aula. El propósito no fue demostrar una hipótesis cerrada, sino comprender cómo los Planes y Programas 2022, bajo el paradigma de la Nueva Escuela Mexicana, concibieron el proceso de lectura y escritura en la Fase 3 de primaria.

Tipo y diseño de la investigación

Se optó por un diseño no experimental, transversal, descriptivo-interpretativo, con predominio de análisis documental triangulado con observaciones pedagógicas en contextos escolares reales. El corpus de análisis estuvo conformado por documentos normativos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, textos teóricos y artículos científicos sobre alfabetización inicial y literacidad crítica, así como observaciones y registros reflexivos de prácticas docentes en una escuela de organización completa urbana con estructura directiva formal y equipos de planeación colegiada.

Esta combinación permitió entrelazar la teoría con la práctica, construyendo una mirada que no se limitó a la norma, sino que reconoció la textura viva del trabajo educativo cotidiano. El enfoque metodológico adoptado buscó comprender las experiencias educativas desde su complejidad y riqueza humana.

Fuentes de información y criterios de búsqueda

Se realizó una búsqueda exhaustiva de información en bases de datos académicas especializadas durante el período agosto-noviembre de 2024. Las bases consultadas incluyeron Redalyc, SciELO, Google Académico, Dialnet y repositorios institucionales de universidades mexicanas. Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: lectura en educación primaria, escritura en Fase 3, Nueva Escuela Mexicana, alfabetización inicial, literacidad crítica, planes y programas 2022 y prácticas sociales del lenguaje.

Los criterios de inclusión establecidos fueron: artículos publicados entre 2020 y 2024, textos en idioma español, estudios realizados en el contexto mexicano o latinoamericano, investigaciones con enfoque cualitativo o mixto sobre alfabetización y literacidad. Se excluyeron

artículos sin sustento metodológico claro, textos publicados antes de 2020 salvo clásicos teóricos como Ferreiro y Freire, y estudios centrados exclusivamente en contextos no latinoamericanos.

Del total de 42 artículos encontrados inicialmente, se seleccionaron 15 que cumplieron con los criterios establecidos. Adicionalmente, se consultaron cinco documentos normativos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y tres obras teóricas fundamentales sobre alfabetización y literacidad crítica.

Caracterización de los estudios revisados

Autor(es)	Año	Enfoque	Temática principal	País
Argüelles y Gómez	2024	Documental	Comprensión lectora NEM	México
Antonio Félix	2023	Cualitativo	Estrategias lectoescritura 1º	México
Medina Morales	2025	Revisión	Alfabetización inicial	México
Tovar Muñiz	2025	Documental	Factores comprensión lectora	México
Pérez Mendiola	2025	Cualitativo	Construcción lectoescritura NEM	México
Contreras y Jiménez	2020	Mixto	Tecnología y competencias	Colombia
Gómez-López	2008	Empírico	Competencia lectora primeros grados	México

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento de análisis

El trabajo siguió cinco fases metodológicas claramente definidas. En la fase de exploración y selección documental se revisaron los Planes 2022 y los materiales oficiales del Campo Formativo Lenguajes para identificar los principios pedagógicos y didácticos relacionados con la lectura y la escritura; durante la codificación y categorización, a partir de la lectura analítica, se definieron cinco categorías clave: alfabetización inicial, comprensión lectora, producción escrita, ambientes letrados y formación docente. La fase de análisis hermenéutico permitió interpretar los documentos

a la luz de teorías humanistas y constructivistas, buscando el sentido formativo de cada orientación curricular. Se evitó el análisis normativo y se privilegió la lectura reflexiva.

La triangulación con experiencias docentes consultó registros de planeaciones, portafolios y testimonios breves de maestras y maestros que aplicaron el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana en escuelas completas, observando cómo se tradujeron los postulados del currículo en prácticas concretas. Finalmente, en la síntesis interpretativa se elaboró un esquema integrador que articuló teoría, política educativa y realidad de aula, destacando los puntos de convergencia y tensión entre el ideal curricular y la práctica cotidiana.

Contexto institucional

La escuela primaria donde se centró la reflexión estuvo dividida en cuatro grupos distribuidos en los seis grados de primaria, con un director comisionado y personal de apoyo docente. Ofreció una estructura propicia para la planeación colegiada y la continuidad pedagógica entre grados, permitiendo observar la progresión natural del proceso lector-escritor. El cuerpo docente se caracterizó por su diversidad generacional: maestros jóvenes recién egresados convivieron con educadores de amplia trayectoria. Esta pluralidad de perspectivas enriqueció el diálogo profesional, aunque también generó desafíos en la apropiación del nuevo currículo. Durante el ciclo 2024-2025 se desarrollaron proyectos institucionales centrados en la promoción de la lectura y la escritura, tales como Círculos de lecturas, Cartas a mi comunidad y Mi entorno y el medio ambiente.

Rol de la investigadora

Como autora e investigadora adscrita al Centro de Investigación Magisterial, el papel fue el de observadora participante reflexiva. Más que imponer categorías externas, se buscó escuchar las voces docentes, leer sus planeaciones, observar sus interacciones y comprender la intencionalidad formativa de sus decisiones. Esta perspectiva ética y empática permitió reconocer que cada estrategia didáctica fue una respuesta situada a un contexto específico, y que detrás de cada acto pedagógico hubo un compromiso humano y emocional.

Marco Teórico

Fundamento epistemológico

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se nutrió del constructivismo social (Vygotsky, 1979) y del humanismo pedagógico (Freire, 2005). Se concibió el aprendizaje como una construcción colectiva mediada por el lenguaje, la cultura y la interacción. Para Freire, leer y escribir no fueron actos mecánicos sino formas de leer el mundo antes de leer la palabra. Esta visión inspiró la interpretación de los Planes 2022 que buscaron que el estudiante se reconociera como protagonista de su propio proceso lector-escritor.

Asimismo, se recuperaron aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1999), cuyas investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita demostraron que los niños construyeron hipótesis sobre el lenguaje antes de dominarlo, lo cual transformó la función del docente: dejó de ser transmisor para convertirse en acompañante de descubrimientos. El estudio se posicionó en una epistemología comprensiva, centrada en la interpretación de significados.

La lectura y la escritura como prácticas sociales

Autores como Cassany (2006) y Street (1995) propusieron el concepto de literacidad como un conjunto de prácticas sociales que implicaron comprender, producir y usar textos en contextos culturales específicos. La Nueva Escuela Mexicana retomó esta visión al afirmar que leer y escribir fueron actos de convivencia: se aprendió a leer con otros, se escribió para comunicar algo que importó, se compartió lo que se comprendió.

En la Fase 3, este principio se tradujo en la organización de proyectos donde los niños leyeron cuentos, escribieron recetas, elaboraron carteles o compartieron cartas con otras aulas. La lectura y la escritura dejaron de ser ejercicios abstractos para convertirse en acciones con sentido, donde el texto tuvo un propósito real.

La alfabetización como proceso de conciencia

De acuerdo con Freire (2005), alfabetizar fue un acto político y ético. Enseñar a leer no fue solo enseñar a reconocer palabras sino a interpretar la realidad. La Nueva Escuela Mexicana asumió esta herencia al plantear que el aprendizaje del lenguaje debió fortalecer la autonomía intelectual,

la sensibilidad social y el pensamiento crítico. El Plan 2022 colocó la lectura y escritura como vehículos de ciudadanía: a través de ellas, los estudiantes aprendieron a comprender su entorno, a participar en su comunidad y a ejercer su voz.

La psicogénesis de la lengua escrita

Las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1999) revolucionaron la comprensión del proceso de escritura infantil. Sus estudios mostraron que los niños formularon hipótesis sobre el sistema alfabético mucho antes de dominarlo. En la Nueva Escuela Mexicana, esta visión se retomó al reconocer que los errores fueron parte del aprendizaje y que la enseñanza debió partir del conocimiento previo del estudiante. Los niveles de escritura identificados presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético ofrecieron un mapa comprensivo del desarrollo evolutivo de la escritura.

Resultados

La alfabetización inicial como construcción de sentido

Los resultados evidenciaron que en la Fase 3, bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la alfabetización inicial dejó de concebirse como la simple adquisición de un código para entenderse como un proceso de construcción de sentido. Los niños y niñas no solo aprendieron a reconocer letras, sino a comprender que estas representaban sus pensamientos, emociones e ideas. En las aulas observadas se documentaron prácticas mediante las cuales los estudiantes escribieron sus propios nombres en las producciones, elaboraron listas de palabras relacionadas con temas de su interés y dictaron al docente historias creadas de forma colectiva.

Este hallazgo coincidió con lo señalado por Ferreiro y Teberosky (1999), quienes sostuvieron que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura mucho antes de dominarlo convencionalmente; en las producciones observadas fue posible identificar escrituras en distintos niveles —presilábico, silábico y silábico-alfabético— que evidenciaron ese proceso de conceptualización progresiva. Una evidencia recurrente fue el uso del nombre propio como primer texto estable: los niños lo emplearon como referencia para reconocer letras en otras palabras, lo que confirmó su función de anclaje simbólico dentro del proceso de alfabetización

inicial. Estos hallazgos permiten sostener que la alfabetización, más que una técnica, se configuró como un acto de apropiación identitaria en el que cada palabra escrita fue también una forma de nombrarse y de nombrar el mundo.

Producción escrita y desarrollo de la voz propia

La producción escrita en la Fase 3 se concibió como un acto de creación personal. Cada texto elaborado por los estudiantes —cuentos breves, cartas a familiares, recetas, listas y descripciones de su entorno— fue valorado como expresión de su voz única, más allá de la corrección formal. Antonio Félix (2023) documentó que, cuando se promovió la escritura libre en la que los niños eligieron sus propios temas y formatos, se observó mayor creatividad, motivación y complejidad en las producciones, resultado que coincidió con lo observado en las aulas de este estudio.

Los resultados mostraron que las revisiones colectivas de textos fomentaron el aprendizaje entre pares: al leer en voz alta sus escritos y recibir comentarios de sus compañeros, los niños ajustaron ortografía, coherencia y estructura de manera dialógica, sin que la corrección proviniera únicamente del docente. Esta dinámica sustentó la idea de que escribir en la Fase 3 no fue solo un ejercicio técnico, sino una forma de darse a conocer: una niña que rara vez participaba de manera oral encontró en la escritura de cartas para sus compañeros un espacio para expresar afecto y opiniones que no manifestaba de otro modo, lo que ilustra cómo la producción escrita se convirtió en un vehículo genuino para el desarrollo de la voz propia.

Alfabetización y literacidad crítica

El currículo 2022 incorporó explícitamente la noción de literacidad crítica, entendida como la capacidad de leer y escribir para interpretar y transformar la realidad. Este enfoque, próximo a lo planteado por Street (1995) sobre las prácticas letradas como fenómenos situados social y culturalmente, invitó a trascender la alfabetización funcional hacia una comprensión ética del lenguaje. En las aulas observadas, esta visión se materializó cuando los niños leyeron noticias breves sobre su comunidad, cuentos relacionados con el cuidado del agua y carteles informativos elaborados por la escuela, y luego escribieron reflexiones o pequeñas propuestas de acción dirigidas a sus propios compañeros.

Un ejemplo relevante ocurrió cuando, tras leer un texto sobre el cuidado del agua, un grupo de segundo grado elaboró carteles con mensajes propios para pegar en los baños de la escuela, iniciativa que partió de los propios estudiantes y no de una indicación docente. Este tipo de evidencias mostró que la literacidad crítica, más que un contenido curricular abstracto, se tradujo en acciones concretas donde los niños ejercieron su voz sobre asuntos que consideraron relevantes para su comunidad escolar.

Ambientes letrados y cultura escolar

Uno de los hallazgos más relevantes fue la transformación del ambiente de aprendizaje. Las maestras decoraron sus aulas con palabras, frases, dibujos, libros y producciones escritas de los estudiantes, de manera que las paredes dejaron de ser superficies decorativas para convertirse en soportes de lectura permanente. Los niños consultaban espontáneamente el abecedario ilustrado o el directorio de palabras del salón cuando dudaban sobre cómo escribir un término, lo que evidenció que el ambiente letrado funcionó como un recurso de apoyo autónomo y no solo como ornamento. El aula se convirtió, en este sentido, en un espacio vivo de lenguaje donde cada rincón —el de lectura, el de producciones y el de avisos— cumplió una función comunicativa específica dentro de la dinámica cotidiana.

La escuela, al ser de organización completa, implementó proyectos institucionales comunes que amplificaron esta cultura letrada más allá del aula: ferias del libro donde los propios estudiantes recomendaron títulos a otros grupos, exposiciones de poesía en las que niños de primer y segundo grado compartieron composiciones breves con sus familias, correspondencia entre grados que permitió a los niños escribir cartas reales dirigidas a otros compañeros de la escuela, y semanas temáticas de lectura organizadas de manera colegiada por el cuerpo docente. Estas actividades, sustentadas por la organización completa del plantel, permitieron que la lectura y la escritura trascendieran el espacio del salón de clases para convertirse en una práctica compartida por toda la comunidad escolar, lo que coincide con lo señalado por Cassany (2006) respecto a que la literacidad se consolida cuando trasciende el aula y se inserta en prácticas sociales más amplias.

La docencia como acompañamiento humano

Los resultados revelaron que la implementación del nuevo currículo generó una reflexión profunda entre el profesorado. Las maestras reconocieron, en los testimonios breves recabados durante la observación, que enseñar a leer y escribir desde la Nueva Escuela Mexicana implicó desaprender métodos rígidos y abrirse a nuevas formas de escucha. Una maestra con más de quince años de servicio comentó que tuvo que aprender a tolerar la escritura no convencional de sus alumnos como parte legítima del proceso, en lugar de corregirla de inmediato, mientras que una docente de reciente ingreso señaló que el mayor reto fue aprender a planear proyectos colegiados en lugar de clases aisladas por asignatura.

Estos testimonios, aunque breves, permitieron identificar que el cambio curricular exigió al profesorado transformaciones tanto pedagógicas como emocionales. Este proceso fortaleció la dimensión humana del trabajo docente, pues implicó reconocer al error y a la duda como parte del aprendizaje propio, no solo del de los estudiantes. El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana revalorizó, así, al docente como intelectual transformador, capaz de diseñar estrategias contextualizadas y de sostener, desde la práctica cotidiana, una enseñanza que respondiera tanto a los lineamientos curriculares como a la realidad concreta de su grupo.

Discusión

Los hallazgos de este estudio, en cuanto a la comprensión de la alfabetización inicial como un proceso de construcción de sentido y no de simple decodificación, coinciden con lo reportado por Argüelles y Gómez González (2024), quienes identificaron que la comprensión lectora dentro de la Nueva Escuela Mexicana enfrenta el reto de superar enfoques mecánicos y avanzar hacia un ejercicio de pensamiento crítico. De manera similar, Tovar Muñiz (2025) documentó que los factores que inciden en la comprensión lectora en educación básica trascienden lo estrictamente metodológico e involucran condiciones afectivas y contextuales del aula, lo cual refuerza la lectura humanista que se sostuvo en la presente investigación.

En cuanto a la producción escrita y el desarrollo de la voz propia, los resultados dialogan con lo señalado por Antonio Félix (2023), quien encontró que las estrategias que otorgaron autonomía temática a los estudiantes de primer grado fortalecieron su lectoescritura de manera

más significativa que los ejercicios estandarizados. Esta coincidencia sugiere que, independientemente del contexto específico de cada escuela, la libertad de elección temática constituye un factor favorable y transferible para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de primaria. No obstante, la presente experiencia difiere de la de Contreras-Colmenares y Jiménez-Villamarín (2020) en cuanto al papel de la tecnología: mientras estos autores centraron su análisis en el uso de herramientas digitales para desarrollar competencias de lectura y escritura, en la escuela observada las prácticas letradas se sostuvieron principalmente en soportes impresos y en la interacción cara a cara, lo que evidencia que la transformación pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana no depende necesariamente de la mediación tecnológica, sino de la intencionalidad pedagógica del docente.

Respecto a la alfabetización como proceso de conciencia y a la literacidad crítica, los resultados confirmaron el planteamiento de Freire (2005) sobre la lectura del mundo como antecedente de la lectura de la palabra, así como la noción de Street (1995) de las prácticas letradas como fenómenos sociales situados. Sin embargo, un hallazgo que merece especial atención es que, a diferencia de lo reportado por Medina Morales (2025) sobre las dificultades que enfrentaron los docentes para sostener la alfabetización inicial durante y después de la contingencia sanitaria, en la escuela estudiada la estructura de organización completa y el trabajo colegiado funcionaron como un factor protector que permitió la continuidad de los proyectos de lectura y escritura, incluso ante la diversidad generacional del profesorado. Esta diferencia sugiere que las condiciones organizativas del centro escolar, más que el currículo por sí mismo, pueden explicar variaciones importantes en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana entre distintos contextos.

Un hallazgo particularmente relevante fue la centralidad del rol docente como mediador humano, coincidente con lo documentado por Pérez Mendiola (2025) en su análisis del proceso de construcción de la lectoescritura dentro del campo formativo Lenguajes, donde también se identificó que el acompañamiento afectivo del docente resultó decisivo para la apropiación del sistema de escritura por parte de los estudiantes. Esta convergencia, obtenida en dos contextos escolares distintos, permite sostener con mayor solidez que el vínculo pedagógico afectivo no es un elemento anecdótico, sino una condición estructural para el éxito de la alfabetización inicial bajo el nuevo currículo. Asimismo, la noción vygotskiana (1979) de la mediación social del

aprendizaje explica por qué las estructuras colegiadas, y no solo las estrategias didácticas individuales, resultaron determinantes en los hallazgos de este estudio.

Finalmente, al contrastar estos resultados con los de Gómez-López (2008), realizado antes de la reforma curricular de 2022, se observa una continuidad de fondo: incluso bajo modelos curriculares distintos, la competencia lectora de los primeros grados de primaria dependió siempre de la calidad del vínculo pedagógico y de la riqueza del ambiente letrado, más que del modelo curricular vigente en cada momento histórico. Ello sugiere que la Nueva Escuela Mexicana no inventó estas condiciones, sino que las hizo explícitas y las dotó de un marco humanista que las legitima curricularmente. En conjunto, estos contrastes reafirman que enseñar a leer y escribir en la Fase 3 es, ante todo, un acto relacional que se enriquece, o se limita, según las condiciones organizativas, afectivas y sociales en que ocurre.

Conclusiones

La enseñanza de la lectura y la escritura en la Fase 3 de la Educación Básica, bajo los Planes y Programas 2022, representó un hito en la historia pedagógica mexicana porque, por primera vez de manera explícita en un currículo nacional, la alfabetización dejó de entenderse como una técnica instrumental para asumirse como un proceso humano, ético y comunitario. Este viraje no solo modificó los contenidos y las estrategias didácticas, sino la manera misma de concebir al niño lector y escritor: de receptor pasivo de un código a protagonista de su propio proceso de construcción de sentido. Entre las principales conclusiones destacaron las siguientes.

La humanización del proceso educativo evidenció que la Nueva Escuela Mexicana resignificó la enseñanza del lenguaje como una experiencia profundamente humana que unió razón, emoción y ética. La alfabetización dejó de ser un procedimiento técnico para convertirse en un camino de construcción de identidad y conciencia, en el que cada niño y cada niña reconocieron que su palabra tenía valor propio y consecuencias reales en su entorno inmediato. Esta transformación situó al lenguaje no como un fin en sí mismo, sino como un medio para comprenderse y para comprender a los demás, lo que implicó que las maestras y los maestros dejaran de evaluar únicamente la corrección formal de la escritura para atender también el sentido, la intención comunicativa y la experiencia emocional que cada texto encerraba.

En este proceso, el error dejó de percibirse como una falla que corregir de inmediato y se resignificó como una etapa necesaria del pensamiento infantil sobre el lenguaje. Esta mirada humanista, sostenida a lo largo de toda la Fase 3, permitió que la alfabetización se viviera como un acompañamiento afectivo y no como una imposición normativa, sentando las bases para una relación duradera y positiva de los estudiantes con la lectura y la escritura.

El lenguaje como vínculo social mostró que leer y escribir se entendieron como actos de encuentro que fortalecieron la convivencia, la empatía y la identidad cultural dentro de la comunidad escolar. Las prácticas sociales del lenguaje colocaron al estudiante en situaciones comunicativas auténticas donde experimentó el poder transformador de la palabra, ya fuera al escribir una carta destinada a un compañero real, al compartir en voz alta una historia inventada colectivamente o al participar en proyectos de correspondencia entre grupos.

Estas experiencias evidenciaron que la lectura y la escritura no se aprenden de manera aislada, sino en interacción constante con otros, lo que coincide con la perspectiva vygotskiana de la mediación social del aprendizaje. Asimismo, la organización completa de la escuela favoreció que estas prácticas trascendieran el aula individual, permitiendo que los estudiantes de distintos grados compartieran producciones y construyeran, de manera colectiva, una cultura escolar en la que la palabra escrita fue un puente de relación y no solo un contenido curricular. De este modo, el lenguaje se consolidó como un tejido social capaz de estrechar vínculos entre generaciones de estudiantes, docentes y familias.

La literacidad crítica como horizonte demostró que la alfabetización se amplió hacia la comprensión crítica de la realidad, fomentando ciudadanos reflexivos y solidarios desde los primeros años de la educación primaria. No bastó con enseñar a decodificar, sino que fue necesario formar lectores y escritores capaces de cuestionar, interpretar y proponer soluciones frente a situaciones de su entorno inmediato, tal como ocurrió cuando los estudiantes elaboraron mensajes propios para promover el cuidado del agua en su escuela.

Este hallazgo confirmó que la literacidad crítica no depende de la complejidad de los textos que se leen, sino de la intención pedagógica con la que se aborda cada lectura y cada producción escrita. Formar desde la Fase 3 una actitud cuestionadora frente al lenguaje sentó las bases para que, en fases posteriores de la educación básica, los estudiantes continuaran ejerciendo una lectura

crítica de su realidad social, cultural y ambiental. En este sentido, la literacidad crítica se consolidó como un horizonte formativo de largo plazo, y no como un contenido aislado propio únicamente de la Fase 3.

El rol docente como mediador evidenció que el profesorado se convirtió en acompañante del aprendizaje más que en transmisor de información, promoviendo ambientes de confianza y creatividad en los que los estudiantes se sintieron seguros para escribir sin miedo al error. La formación docente humanista constituyó un factor determinante para el éxito de las prácticas de alfabetización, pues implicó que las maestras y los maestros revisaran sus propias creencias sobre la enseñanza del lenguaje y aceptaran transformar prácticas arraigadas durante años de experiencia.

Este cambio no fue automático ni exento de tensiones: exigió tiempo, disposición al diálogo colegiado y una capacitación continua que permitiera traducir los principios de la Nueva Escuela Mexicana en decisiones didácticas concretas dentro del aula. La diversidad generacional del cuerpo docente, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en una oportunidad de aprendizaje mutuo entre maestros de amplia trayectoria y docentes de reciente ingreso. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que ninguna reforma curricular puede sostenerse sin un profesorado dispuesto a mediar el aprendizaje desde una postura ética, afectiva y reflexiva.

En síntesis, leer y escribir en la Fase 3 no fue un objetivo terminal sino el inicio de un camino de conciencia. Cada palabra que el niño comprendió o escribió lo acercó a su libertad. Enseñar a leer y escribir, desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, fue enseñar a vivir con sentido, con amor y con pensamiento crítico. El aula entonces dejó de ser un espacio de repetición para convertirse en un taller de humanidad.

Consideraciones éticas

El estudio se rigió por los principios de respeto, confidencialidad y reconocimiento. Las observaciones y testimonios fueron tratados con anonimato, priorizando la protección de la identidad de las personas participantes. Se adoptó el principio freireano de que toda investigación educativa debió nacer del diálogo y volver a él, ofreciendo sus resultados como herramienta de reflexión colectiva y no como juicio externo (Freire, 2005).

Referencias

Antonio Félix, C. C. (2023). Estrategias para favorecer y fortalecer la lectoescritura en alumnos de primer grado de educación primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 8485-8498. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8423

Argüelles, S. F., & Gómez González, J. A. (2024). La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 159-176. https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Contreras-Colmenares, A. F., & Jiménez-Villamarín, I. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Revista Perspectivas*, 5(2), 54-71. https://doi.org/10.22463/25909215.2830

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *La importancia del acto de leer*. Siglo XXI Editores.

Gómez-López, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(3-4), 95-126. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005

Medina Morales, S. S. (2025). La alfabetización inicial de las escuelas primarias en la actualidad. *Revista Neuronum*, 11(1), 159-182. http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/553/612

Pérez Mendiola, A. D. C. (2025). *El proceso de construcción de la lecto-escritura en el campo formativo de lenguajes en la NEM* [Monografía de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. RIXPLORA. http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/186377

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Avance del Programa Sintético de la Fase 3*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura_Primaria_Fase-3.pdf

Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.

Tovar Muñiz, A. (2025). Importancia de los factores que intervienen de la comprensión lectora en educación básica. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 1837-1849. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4080

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.