



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Intervención Psicopedagógica: Fomento de las prácticas de literacidad a través de Dispositivos Electrónicos en el Contexto Escolar de Primaria.

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Alheli Odemarys Román López

Directora de Tesis:

Dra. Maricarmen Abarca Ortiz

Comité Tutorial

Dr. César Barona Ríos

Dra. Dení Stincer Gómez

Dra. Regina Arellano González

Dra. Marisol Arroyo Cruz

Mayo, 2026

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Dios por guiar cada uno de mis pasos y brindarme la fortaleza necesaria para culminar este proceso.

A mis padres, por ser el motor de cada una de mis decisiones, por su amor incondicional y por impulsarme constantemente a crecer. Gracias por su apoyo inquebrantable en cada etapa de mi vida. Y mis hermanos, por confiar siempre en mí y en mi potencial, incluso en los momentos en los que yo misma dudaba.

A mis amigos, Charly, Franco y Rodo por acompañarme en este camino, por su cariño, su tiempo, sus críticas y por sostenerme emocionalmente a lo largo de este proceso. May, por estar presente durante toda mi formación profesional, por su compañía constante y por ser un pilar importante en este trayecto. Jazz e Itzel, por su amistad invaluable, por ser una compañía constante y significativa, y por hacer de este proceso una experiencia más alegre, ligera y gratificante.

A la Dra. Maricarmen, por su apoyo, confianza y acompañamiento en la construcción de este trabajo. Gracias por creer en mí y por permitirme generar este proyecto en conjunto.

A los demás docentes que formaron parte importante de mi formación, por compartir sus conocimientos, experiencias y por contribuir significativamente a mi desarrollo académico y profesional.

Agradezco también a todas aquellas personas que, aunque no menciono formaron parte de este proceso en distintos momentos. Ya sea por un breve periodo o de forma más constante, su presencia, apoyo, enseñanzas o palabras dejaron una huella significativa en mi camino y contribuyeron, de alguna manera, a la culminación de esta etapa.

Tabla de contenido

Planteamiento del problema:	4
Pregunta de investigación:	8
Justificación:	8
Objetivo General:	10
Objetivos específicos:	10
Marco teórico	11
1. Educación básica en México	13
<i>1.1 Nueva escuela mexicana</i>	15
<i>1.2 Educación básica vespertina</i>	18
2.Desarrollo del niño	19
<i>2.1 Desarrollo cognitivo</i>	21
<i>2.2 Desarrollo social</i>	23
<i>2.3 Desarrollo del niño y la tecnología</i>	24
<i>2.4. Nativos digitales vs. Inmigrantes digitales</i>	27
3.Alfabetización vs literacidad	28
<i>3. 1Literacidad en la teoría histórico sociocultural</i>	34
<i>3.2Prácticas de literacidad</i>	37
4.Habilidades del lenguaje	38
<i>4.1Lectura y escritura</i>	41
<i>4.2Comprensión lectora</i>	42
<i>4.3Geración de narrativa</i>	44
5. Aprendizaje:	45
6. Uso de dispositivos en educación	46
<i>6.1 uso de dispositivos y Motivación.</i>	48
<i>6.2 Niños y la tecnología</i>	49
Metodología de la tesis:	50
<i>Diseño</i>	52
<i>Participantes</i>	52
<i>Consideraciones éticas</i>	59
Resultados	63

Fase 1: Contextualización: Observación	64
Fase 2: Pretest:.....	65
Resultados fase 3 intervención	69
Conclusiones	100
Referencias:	103
Anexos:	105
<i>Anexo A. Diario de campo</i>	105
<i>Anexo B. Consentimiento Informado</i>	116
<i>Anexo C. Asentimiento informado</i>	118
<i>Anexo D: Planeación por sesión</i>	119

Planteamiento del problema:

La educación básica en casi todo el mundo ha dedicado los primeros años del currículo a enseñar el alfabeto a los niños, teniendo como premisa que una vez que aprendieran a leer y escribir letras, podrían leer y escribir cualquier tipo de texto, incluyendo los contenidos temáticos de otras materias. Sin embargo, actualmente se han presentado problemas relacionados a este tema, puesto que los estudiantes mexicanos en el último reporte del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes por sus siglas en inglés (PISA, 2022) posicionan a México como uno de los países con peores desempeños en comprensión lectora entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dicha evaluación explora qué tan adecuadamente los estudiantes pueden resolver problemas complejos, pensar críticamente y comunicarse de manera efectiva; dentro de las habilidades evaluadas están lectura, matemáticas y ciencias, dichos resultados mostraron un rendimiento preocupante, especialmente en el área de lectura. México es el tercer país peor evaluado de la OCDE en Matemáticas y Comprensión Lectora, y el país con el peor puntaje en Ciencia.

Esto da una idea del nivel con el que el sistema educativo está preparando a los estudiantes para los desafíos de la vida real y el éxito futuro, los resultados obtenidos muestran que estos últimos años se ha presentado una baja en el nivel de aprendizaje de los estudiantes mexicanos. Lo que nos deja entender que los estudiantes pueden saber el alfabeto y aun así tener capacidades muy limitadas de lectura, escritura y comprensión lectora.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2020), en la población de 18 y más años de edad alfabetas, se observa que 4 de cada 10 personas declararon leer un libro en los últimos doce meses y en cuanto al motivo principal de la lectura, para este grupo poblacional, el 38.7% lo hace por entretenimiento, el 27.2% por trabajo o estudio, 7.4% por religión y el 1.3% otro motivo no establecido. El mismo informe señala que dentro de las principales razones mencionadas por la población para no leer, fueron falta de tiempo 41.9%, falta de interés 27.4%, motivación o gusto por la lectura 11.2%, realizar otras actividades o por falta de dinero 6.8%.

De igual forma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconoce que las personas analfabetas son aquellas que no saben leer ni escribir, ni comprenden un texto sencillo, ni pueden exponer de forma elemental hechos de su vida cotidiana. Sin embargo, la UNESCO va más allá al definir analfabetismo funcional como quienes no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad; ellos toman los cálculos hechos por cada país con su metodología (UNESCO, 2008).

Por otro lado, literacidad es la castellanización de la palabra inglesa literacy, que por muchos años se tradujo al español como alfabetización (Hernández, 2016). La diferencia principal es que alfabetización se entendió históricamente como la acción de enseñar el alfabeto a los adultos analfabetos o a los niños pre-alfabetizados; mientras que literacidad o cultura escrita se entiende como las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito (Hernández, 2008; López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013)

Desde esta perspectiva, se hace una fuerte crítica para el sistema educativo ya que hablar de alfabetización nos lleva a simplemente pensar en los sujetos como personas

letradas, alfabetizadas, es decir a simplemente enseñar el alfabeto como un conjunto de signos y ya, lo cual significaba que quizá podrían no ser eficaz o competentes con la producción del lenguaje y su aplicación en las diversas situaciones y contextos sociales en los que la lengua escrita se utiliza, como el trabajo, la escuela o la vida ciudadana.

Hernández (2016) nos dice que, retomando el término de alfabetización, la escuela básica en casi todo el mundo dedicaba los primeros años a enseñar el alfabeto a los niños, con la idea de que una vez que supieran codificar y decodificar las letras (la llamada “lectoescritura”), serían capaces de leer y escribir lo que sea. Mas esto no es así. Décadas de investigación muestran que las personas pueden conocer el alfabeto y aun así tener capacidades muy limitadas de lectura y escritura.

La importancia de las nuevas literacidades es comprender que la lectura y escritura van más allá de solo reproducir grafos y signos de la lengua; sino avanzar a una enseñanza de los signos gráficos, de una manera más compleja, tomando en cuenta el pensamiento, la experiencia y el sentir de quien lo expresa, a partir de las interacciones con dispositivos electrónicos que tienen a su alcance.

Gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas, mediante las nuevas literacidades se pretende indagar cómo, hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condiciones las TIC pueden llegar a modificar las prácticas educativas a las que se incorporan.

El lenguaje es una parte fundamental de la comunicación en el ser humano, es un aspecto que nos distingue y nos caracteriza; es un complejo sistema de símbolos tanto fonéticos como escritos que permite comunicar; es por medio del lenguaje que los infantes pueden entender y darle sentido al mundo y al contexto que los rodea; el lenguaje no solo

es una característica del ser humano, es una de las herramientas más importantes en el proceso de aprendizaje en los contextos escolares, actualmente con los avances tanto sociales como tecnológicos, el sistema educativo debería implementar el uso de dispositivos electrónicos como una estrategia o herramienta de aprendizaje.

A partir de esta problemática, se identifica la necesidad de explorar cómo el uso de dispositivos electrónicos, específicamente tabletas, puede incidir en el desarrollo de prácticas de literalidad en estudiantes de cuarto grado de una escuela primaria pública. Esta investigación se enfoca en observar y analizar dicha relación para comprender mejor las dinámicas que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología.

El proyecto analiza el uso de estas herramientas como mediadoras y constructoras de conocimiento desde la teoría sociocultural, considerándolas como un tipo de andamiaje educativo dado que, en los procesos educativos de la actualidad, las herramientas tecnológicas no solo facilitan el acceso a la información, sino que también juegan un papel crucial en la mediación del aprendizaje. Como ya se ha mencionado con anterioridad a través de las pruebas realizadas a los alumnos y específicamente en los resultados de la prueba PISA en México, se evidencia que los estudiantes han disminuido el rendimiento en diversas materias, una de ellas es la lectura, lo que nos lleva a la reflexión sobre la importancia de esta misma ya que es la base de la comprensión de otras materias, la lectura permite adquirir conocimientos, comprender conceptos y mejorar la comprensión en general.

En la educación primaria, aplicar un enfoque de literacidad, amplía las oportunidades para que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos y críticos en

una variedad de contextos, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo moderno y diverso en el que viven.

En este sentido, cualquier proceso de formación debe permitir que los individuos desarrollen competencias (Delors, 1996), para establecer una relación significativa y duradera entre sus acciones y el conocimiento

Pregunta de investigación:

¿Qué impacto tiene una intervención psicopedagógica con dispositivos digitales en el fomento de prácticas de literacidad en alumnos de una primaria de Cuernavaca?

Justificación:

Sin duda el mundo ha cambiado mucho y las prácticas lectoras también. El desarrollo tecnológico y social ha generado nuevas formas de producción, transmisión y recepción de escritos (Cassany, 2008 pp. 21).

En México, el término literacidad recientemente ha empezado a ganar reconocimiento y relevancia. Si bien sabemos que no podemos frenar el avance tecnológico y el acceso tan libre e ilimitado a los dispositivos, podrían ser utilizados como una oportunidad para generar un interés creciente en comprender cómo las narrativas pueden impactar la forma en que se comparten historias, se fomenta la educación y se promueve la cultura.

Es importante destacar que, aunque la tasa de analfabetismo ha mostrado una disminución significativa en los últimos años, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el índice de analfabetismo en México en 2020 se situó en un 4.7%. Este porcentaje ha experimentado una reducción progresiva desde el 9.5% en el año 2000, el 8.4% en 2005, el 6.9% en 2010, 5.5% registrado en 2015, y a lo largo de los años, se observa una disminución progresiva en las tasas de analfabetismo en México, como lo evidencian los datos del INEGI anteriormente mencionados, lo que refleja avances en el acceso a la educación. No obstante, a pesar de esta reducción, persisten desafíos significativos en el ámbito educativo, que se evidencian en diversas evaluaciones tanto nacionales como internacionales. Los niveles de lectura y escritura continúan siendo una preocupación, ya que, aunque un mayor porcentaje de la población adulta sabe leer y escribir, las competencias lectoras y de escritura siguen siendo insuficientes; es decir, se identifican personas que no comprenden lo que leen y que se les dificulta hacerse entender a través de la escritura, que tienen dificultades de interpretación de significados implícitos y complementarios, que carecen de elementos de análisis.

Como se ha mencionado anteriormente datos obtenidos a través de PISA, evalúa la capacidad de los estudiantes de 15 años para aplicar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. En las evaluaciones de PISA, los estudiantes mexicanos han quedado consistentemente por debajo del promedio de la OCDE en comprensión lectora, indicando desafíos significativos en esta área. Se estima que a los 15 años los estudiantes se encuentran en educación secundaria y en primero de preparatoria, el implementar estrategias de mejor en la educación primaria sería un área de oportunidad para abordar los desafíos y mejorar la comprensión lectora en México.

Objetivo General:

Analizar el impacto de una intervención psicopedagógica con dispositivos digitales orientada al fomento de las prácticas de literacidad en alumnos de una primaria de Cuernavaca.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales prácticas de literacidad desarrolladas por los estudiantes de 4° año de una primaria vespertina.
- Implementar la intervención psicopedagógica en el aula de primaria, promoviendo actividades que integren lectura, escritura y competencias digitales.
- Evaluar cómo el uso de dispositivos electrónicos influye en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de 3° y 4° de primaria.

Marco teórico

Revisión de la literatura

En 2008 en la Universidad Nacional de Colombia se realizó una investigación de tipo cualitativa referente al estudio de las tabletas siendo estas una herramienta transmedia (Caro, 2018), dicha investigación menciona que el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas se ha convertido en una constante dificultad para la comunidad educativa porque distorsiona la información que se pretende dar a conocer a través de estos medios, menciona que a pesar de vivir en una era tecnológica tanto los alumnos como los docentes desconocen las funciones de los dispositivos y tienen un uso limitado de este, sin embargo el uso de las tabletas ayudó a que los alumnos tuvieran acceso más amplio a la información y aprovechó la curiosidad de los estudiantes ante la inclusión de la tableta en el desarrollo de las clases, no solo en lengua castellana sino que se interactuó con las diversas áreas del saber, se generó un espacio de lectura y se usaron incentivos de puntos para jugar en línea, entre otros. Con esto entendemos que los dispositivos en este caso las tabletas son una herramienta generadoras y facilitadoras del saber.

Según Alonso y Murgia (2018) en su investigación presentan la experiencia de una narrativa transmedia en una escuela secundaria de Argentina con el objetivo de reflexionar sobre las implicaciones en el proceso educativo. La metodología de análisis es cualitativa, basada en observación participante y revisión bibliográfica. Los resultados vinculan las narrativas transmedia con las competencias de los estudiantes, el rol del docente y el diálogo con la comunidad.

EL estudio de (Téllez, 2022) tuvo como objetivo describir los cambios potenciales que la formación de literacidad transmedia tuvo en los estados de exposición de estudiantes

universitarios para ayudarlos a efectuar conexiones entre diferentes textos y crear uno. La metodología de investigación consistió en el diseño educativo en el que cada actividad se contrastó antes y después de haber ofrecido la formación de literacidad transmedia a fin de identificar el cambio de los estados de exposición. El prototipo de diseño se ajustó a ocho sesiones de un bloque de la asignatura Interculturalidad con estudiantes de primer semestre de la carrera de Idiomas en agosto-diciembre de 2018 en una universidad privada del estado de Morelos, México. El resultado fue una serie de desvinculaciones: de la tarea con el tema, de la teoría con la práctica, del valor de las sesiones por el valor de la entrega parcial, y del contenido con la forma. Estas desvinculaciones revelaron el uso que los estudiantes dan a la tecnología digital, su inclinación por el infoentretenimiento y su comportamiento multitarea.

Una Institución Educativa Técnica rural ubicada en un municipio de Boyacá, Colombia, llevó a cabo una investigación-intervención bajo la dirección de Gonzales y Lodoño. Este artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación acción educativa de tipo cualitativo, realizada en una Institución Educativa Técnica rural en un municipio de Boyacá (Colombia), se basó en la implementación de estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer los niveles de literacidad, teniendo en cuenta el aprendizaje significativo en su diseño dado al bajo nivel de dichos estudiantes. El soporte teórico de la investigación fue la literacidad como desarrollo de competencias en comprensión y producción escritural en contexto. La investigación adoptó una metodología cualitativa donde se utilizaron observación directa a 6 participantes, sus respectivas pruebas de entrada y salida y 5 talleres pedagógicos. Con los resultados logrados en la investigación se evidencian avances en la mayoría de las variables evaluadas; sin embargo, al valorar los

resultados finales, algunos alumnos aún presentan dificultades. Esta intervención se basó en la implementación de estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer los niveles de literacidad, considerando el enfoque del aprendizaje significativo debido a los bajos niveles iniciales de los estudiantes. La investigación adoptó una metodología cualitativa de tipo acción, utilizando técnicas e instrumentos como la observación directa de seis participantes, pruebas de entrada y salida, y la realización de cinco talleres pedagógicos. Los resultados obtenidos mostraron avances significativos en la mayoría de las variables evaluadas; no obstante, al analizar los resultados finales, algunos estudiantes continúan presentando dificultades.

1. Educación básica en México

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 en su artículo 3º menciona que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”. El gobierno es el responsable de que se imparta la misma, al nivel de preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, esta y la media superior serán obligatorias educación básica, esta y la media superior serán obligatorias.

El Sistema Educativo Nacional está compuesto por los tipos: Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. La Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.

La educación básica en México es un pilar fundamental para el desarrollo del país y abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este sistema educativo está diseñado para proporcionar a todos los niños y jóvenes las habilidades y conocimientos esenciales para su desarrollo.

Preescolar: Comprende tres años de educación inicial para niños a partir de los 3 años. Este nivel se enfoca en el desarrollo integral de los niños, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. El curso de preescolar en México se estableció como obligatorio en el año, implementado en la reforma a la Ley General de Educación. Esta medida fue parte de un esfuerzo por mejorar la cobertura y la calidad de la educación en México.

Primaria: Tiene una duración de seis años, dirigida a niños de 6 a 12 años aproximadamente. La educación primaria se enfoca en impartir conocimientos básicos en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y formación cívica y ética. Este nivel es obligatorio y gratuito en todo el país Según lo establece la Ley General de Educación de 2019, la educación primaria debe promover una educación laica, gratuita, obligatoria y de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. La ley establece que el acceso a la educación básica es un derecho universal, y su obligatoriedad busca que cada niño en el país pueda acceder a una formación académica sin barreras económicas o sociales. La mayoría de las escuelas del sistema de educación pública ofrece a los estudiantes de primaria una jornada escolar de cuatro horas, dirigida por un docente que implementa el plan de estudios nacional.

Secundaria: Con una duración de tres años, está destinada a jóvenes de 12 a 15 años. La educación secundaria profundiza en los conocimientos adquiridos en la primaria y

se orienta hacia una formación más específica en áreas como matemáticas, ciencias, humanidades y tecnología. Al igual que la primaria, este nivel es obligatorio, esto a partir de la reforma constitucional de 1993.

La Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.

De acuerdo con la Ley General de Educación en su Artículo 30. En su fracción II, los planes y programas de estudio que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, deberán incluir, entre otros aspectos, el conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad. Esto con el fin de garantizar un mejor aprovechamiento de la cultura escrita, promoviendo así el desarrollo de competencias esenciales que permitan a los estudiantes acceder, comprender y utilizar la información escrita en diversos contextos, lo cual resulta fundamental para su formación integral y su participación activa en la sociedad.

1.1 Nueva escuela mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una iniciativa educativa impulsada por el gobierno de México que busca transformar el sistema educativo del país con un enfoque integral y humanista. Su objetivo es promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad que fomente el desarrollo integral de los estudiantes y la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad. Se incentiva el uso de tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) como herramientas para el aprendizaje, favoreciendo el acceso a recursos digitales y la alfabetización digital de los estudiantes. Se hace hincapié en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras desde una perspectiva crítica y creativa, fomentando el gusto por la lectura y la producción de textos en diversos formatos y contextos.

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria recupera cuatro elementos que articulan la propuesta curricular:

Integración curricular

Autonomía profesional

Comunidad

Derecho humano a la educación

La integración curricular es de particular importancia en este apartado porque se pretende que, mediante la relación de los campos formativos, los ejes articuladores y la elaboración de proyectos, se desarrolle un trabajo interdisciplinario que permita, por un lado, que los procesos formativos estén vinculados al contexto comunitario e intereses de las y los estudiantes y, por otro, que el docente facilite el abordaje de los contenidos fundamentales más allá de la fragmentación de las asignaturas.

Campos formativo

- Lenguajes
- Saberes y pensamiento crítico
- De lo humano y comunitario

- Ética, naturaleza y sociedades

Ejes articulados

- Inclusión
- Pensamiento crítica
- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida saludable
- Apropiación de las culturas y la escritura
- Artes y experiencias estéticas

La ley General de Educación en el Título segundo Capítulo I. De la función de la nueva escuela mexicana en el artículo 11 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. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Este modelo enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del país, así como la necesidad de fortalecer la identidad nacional y el respeto por los derechos humanos. En resumen, la NEM busca una educación integral que forme ciudadanos comprometidos con la paz, la justicia y la transformación social del país.

Etelvina Sandoval Flores —comisionada de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)— destacó que la Nueva

Escuela Mexicana concibe a las y los educandos como sujetos de derecho a la educación; a las y los docentes como profesionales y a la escuela como centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen e intercambian saberes, culturas y formas de convivencia. La Dra Sandoval, resalta el enfoque integral de esta propuesta nueva, donde se reconoce a las y los estudiantes no solo como receptores de conocimiento, sino como sujetos activos y titulares de un derecho fundamental: la educación.

1.2 Educación básica vespertina

La educación vespertina representa una modalidad escolar diseñada para atender a estudiantes que, por diversas razones, no pueden incorporarse al sistema educativo en el turno matutino. Esta alternativa responde a necesidades sociales, económicas y familiares, permitiendo el acceso a la educación en horarios más flexibles. En muchos contextos, la jornada vespertina se convierte en una oportunidad para brindar continuidad escolar, disminuir el rezago educativo y atender a poblaciones vulnerables

Se cursa en 6 años en planteles que brindan conocimientos básicos de español, matemáticas y científicos, en horarios matutino (8:00 a 12:30 horas) y vespertino (14:00 a 18:30 horas o de 13:30-18:00 según sean las condiciones del lugar).

Raúl Espinoza Alonso, secretario general de la Sección 13 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, señaló: La escuela vespertina es necesaria porque tenemos padres de familia que trabajan durante este turno y no tienen dónde dejar a sus hijos. Sí es necesaria la escuela vespertina; sin embargo, la escuela matutina es lo que buscan los padres de familia (...) A veces están en nuestras escuelas vespertinas en lo que

encuentran lugar en la matutina, lo que hace que la población natural de las escuelas vespertinas desaparezca” (Zona Franca, 2024).

La educación primaria vespertina en México enfrenta una serie de desafíos estructurales y sociales que amenazan su permanencia. Aunque históricamente ha cumplido una función importante al ofrecer alternativas educativas a hijos de padres que laboran en horarios matutinos, en la actualidad se observa una constante disminución en la matrícula, lo que ha provocado el cierre de múltiples turnos vespertinos.

2.Desarrollo del niño

El desarrollo humano es un proceso multidireccional y unificado en tres áreas, estas tres áreas se influyen mutuamente. La educación, como proceso gradual, supone la maduración de los sistemas biológicos del humano y éste, a su vez, a medida que va creciendo, adquiere nuevas habilidades que le permiten aprehender el conocimiento que se torna cada vez más complejo. Sin embargo, el ejercicio de la crianza por parte de los padres es fundamental durante los primeros años de vida y, particularmente, antes de que los niños inicien formalmente su educación básica.

Los científicos del desarrollo estudian tres ámbitos principales: físico, cognoscitivo y psicosocial. El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud son parte del desarrollo físico. El aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad conforman el desarrollo cognoscitivo. Las emociones, personalidad y relaciones sociales son aspectos del desarrollo psicosocial.

Según (Papalia, 2012) dice que el ciclo vital es un constructo social, que se divide en etapas para poder identificar características más específicas del desarrollo humano, considera que las etapas incluyen al ser humano desde antes del nacimiento, hace mención de 8 etapas las cuales identifica como etapa prenatal (desde la concepción al nacimiento), infancia (incluye el nacimiento y hasta los 3 años de vida), niñez temprana (de los tres a los 6 años), niñez media (6 a 11 años), adolescencia (11 a 20 años), adultez temprana (20 a 40 años), adultez media (40 a 65 años), adultez tardía (65 en adelante).

El humano es un ser en constante desarrollo que supone ser un proceso complejo ya que en este intervienen diversos factores, dentro de ellos podemos identificar el crecimiento físico, cognitivo, emocional y social de las personas a lo largo de su vida. Comprender este proceso es crucial porque permite entender cómo evolucionamos como individuos y cómo nuestras experiencias y entorno influyen en este desarrollo.

Los hitos del desarrollo se han dividido en distintas áreas y por grupos de edad. Las áreas son: a) Desarrollo físico: crecimiento en estatura y peso. b) Desarrollo motor y autonomía: capacidad de realizar movimientos manteniendo el equilibrio y coordinación. c) Desarrollo del pensamiento: capacidad de organizar información y resolver problemas. d) Desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura: capacidad de comunicarse a través del lenguaje, lectura y escritura. e) Desarrollo socioemocional: es el proceso a través del cual niños y niñas aprenden a conocer y distinguir sus emociones, como también a manejarlas para expresarlas adecuadamente. Este aprendizaje lo hacen al relacionarse con otras personas, adultas o de su misma edad, lo que les va a permitir construir su identidad, autoestima, y la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea. f) Desarrollo psicosexual: proceso de maduración de la sexualidad, entendida como un concepto amplio

que incluye, en esta etapa, conocer el propio cuerpo, reconocerse como hombre o mujer y conocer lo que ello implica en cuanto a roles sociales (UNICEF, 2015)

Desde el momento del nacimiento hasta la edad adulta y más allá, cada etapa trae consigo cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales únicos. Conocer estas etapas nos permite anticipar y comprender los desafíos y oportunidades que enfrentamos en cada fase de nuestra vida y de esta manera abordar las necesidades específicas de cada etapa.

2.1 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo es uno de los grandes aspectos del crecimiento humano, este abarca cambios y progresos en las capacidades mentales, tales como el pensamiento, la memoria, la resolución de problemas y el lenguaje, a lo largo de la vida, es un proceso multifacético y complejo, pero es crucial para el aprendizaje y la adaptación al entorno y se ve influido tanto por factores biológicos como ambientales.

Ordoñez & Tinajero (2005), definen el Desarrollo cognitivo como "un proceso por medio del cual el niño y niña organiza mentalmente la información que recibe a través de los sistemas censo-perceptuales, para resolver situaciones nuevas con base en experiencias pasadas".

Afirma Piaget, citado por Ordoñez & Tinajero (2005), que el desarrollo cognitivo es el producto de los esfuerzos del niño y la niña por comprender y actuar en su mundo. En cada etapa el niño desarrolla una nueva forma de operar, este desarrollo gradual sucede por medio de beneficios interrelacionados con la organización, la adaptación y el equilibrio.

“La organización y la adaptación con sus dos polos de asimilación y de acomodación, constituyen el funcionamiento que es permanente y común a la vida, pero

que es capaz de crear formas o estructuras variadas” (Thong, 1981, p.26). “La adaptación es el equilibrio entre el organismo y el medio” (Piaget, 1990, p.15).

Piaget menciona que el el desarrollo cognitivo del niño se presentan cuatro etapas o períodos: Período sensomotor, período preoperacional, período de las operaciones concretas y período de las operaciones formales. “Ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (Piaget, 1990, p.316).

Tabla 1. Estadios del desarrollo cognitivo de Piaget

ESTADIO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensomotor	0-2 años	El niño aprende a partir de la experiencia corporal, en un principio con su cuerpo y después con el medio que le rodea. Al final de este estadio se manifiestan los primeros signos de representación mental.
Preoperacional	2-7 años	El niño podrá manipular símbolos. Aparece la adquisición de la representación mental, pero para poder conocer necesita continuar actuando físicamente y de esta forma consigue soluciones. Pero sus razonamientos no son lógicos. Se divide en dos subestadios: -Período preconceptual: de los 2 a los 4 años. - Período intuitivo: de los 4 a los 7 años.
Operaciones concretas	7-12 años	El niño puede llevar a cabo operaciones de primer grado sobre objetos.. Se logra la noción de conservación de la materia, peso y volumen.
Operaciones formales	12 años- madurez	El adolescente realizará operaciones mentales sobre los resultados de otras operaciones (operaciones de segundo grado). El razonamiento es hipotético-deductivo.

Tabla tomada de: Castilla Pérez, (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de Primaria* .

Para Vygotsky (1962), el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje”. Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna. En la primera etapa, el niño utiliza el lenguaje principalmente para comunicarse, sin que el pensamiento y el lenguaje estén relacionados. Luego, en la etapa del habla egocéntrica, el niño empieza a usar el lenguaje para regular su conducta y pensamiento, hablándose a sí mismo en voz alta mientras realiza tareas. En esta fase, el habla ya cumple una función intelectual. Finalmente, en la etapa del habla interna, el niño internaliza este lenguaje, utilizándolo para dirigir su pensamiento y conducta, reflexionando sobre problemas y acciones en su mente.

2.2 Desarrollo social

El desarrollo social en las personas es el proceso a través del cual los humanos adquieren ciertas habilidades y comportamientos los cuales son necesarios para interactuar eficazmente con otros y funcionar adecuadamente dentro de la sociedad.

Para Vygotsky la interacción social y cultural del sujeto es elemental para el desarrollo, en su teoría histórico sociocultural se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes (Vygotsky, 1962). El desarrollo es un proceso social que se inicia a desde el nacimiento y este proceso es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías

disponibles en ese espacio cultural. Por lo tanto, el desarrollo es guiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”, dicha zona brinda un panorama sobre lo que el sujeto puede hacer por si mismo y lo que puede lograr con ayuda de un sujeto más experimentado.

Según Erikson el hombre a través de su desarrollo pasa por ciertas etapas en las cuales se enfrenta a lo que Erikson llama crisis o conflictos, que pondrán a prueba su grado de madurez para enfrentar y superar los problemas propios de cada una de las etapas de su vida. Robles (2008) menciona que para que el niño pueda enfrentar con firmeza los conflictos que menciona Erikson en su teoría en cada etapa el sujeto debe tener relaciones significativas con personas familiarmente cercanas; además, cada etapa tiene «una virtud» o fuerza básica que depende de los principios de la organización social y cultural en la que está inmersa la familia.

Tabla 2. Etapas del desarrollo según Erick Erickson

Cuadro 1. Etapas de la vida consideradas por E. Erikson en su teoría psicosocial del desarrollo humano.

Etapa 1. Infancia: Confianza frente a desconfianza (los primeros 18 meses)
Etapa 2. Niñez temprana: Autonomía frente a vergüenza y duda (de los 18 m a los 3 años aprox.)
Etapa 3. Edad de juego: Iniciativa frente a culpa (de 3 a 5 años aprox.)
Etapa 4. Adolescencia: Laboriosidad frente a inferioridad (de los 5 a los 13 años aprox.)
Etapa 5. Juventud: Identidad frente a confusión de roles (de los 13 a los 21 años aprox.)
Etapa 6. Madurez: Intimidad frente a aislamiento (de los 21 hasta los 40 años aprox.)
Etapa 7. Adultez: Generatividad frente a estancamiento (de los 40 a los 60 años aprox.)
Etapa 8. (Vejez): Integridad frente a desesperación (de los 60 años aprox. hasta la muerte).

Tabla obtenida de Robles MB (2008) La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. Rev Mex Pediatría.

2.3 Desarrollo del niño y la tecnología

Las tecnologías digitales, que incluyen dispositivos como tabletas, teléfonos inteligentes, computadoras, televisiones inteligentes e internet, han evolucionado rápidamente la forma en que los niños juegan, aprenden y se comunican.

La utilización de aparatos electrónicos en la primera infancia tiene repercusiones importantes en el retraso del desarrollo del lenguaje de los niños. Uno de los problemas más significativos es la disminución del tiempo destinado a la interacción social directa, que es vital para el desarrollo del lenguaje, dado que ofrece una retroalimentación abundante y diversa que los 5 niños emplean para adquirir nuevas palabras y estructuras lingüísticas.

La Academia Americana de Pediatría (2016) Reconoce que la exposición a pantallas comienza a edades muy tempranas y ha actualizado sus recomendaciones a lo largo de los años para reflejar los cambios en el uso de la tecnología. Por ejemplo, afirma que para los niños menores de 18 meses se debe evitar el uso de medios digitales a excepción de las videollamadas, ya que este tipo de interacción se considera beneficioso porque puede fomentar la comunicación con amigos y familiares, algo que es fundamental para el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales en esta etapa. Para los niños de 2 a 5 años, la AAP recomienda limitar el tiempo de pantalla a una hora diaria. Este tiempo deben estar dedicado a contenidos de alta calidad y que los padres participen en la visualización.

En México, el uso de dispositivos electrónicos por parte de los niños ha comenzado a edades cada vez más tempranas. Según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), el 82% de las niñas y niños entre 7 y 11 años declaró usar Internet (IFT México). Además, se ha observado que la mayoría de los niños mexicanos reciben su primer teléfono móvil alrededor de los 9 años (infobae).

Un estudio llevado a cabo por Kaiser Foundation (2010) mostraba que los niños en edad de primaria consumen un promedio de 7,5 horas diarias de tecnologías del entretenimiento, el 75% de ellos tienen televisor en su dormitorio, y el 50% de los hogares estadounidenses tienen la televisión encendida todo el día. Ya no hay conversación en torno a la cena, sustituida por la gran pantalla y la comida para llevar. (Foundation, 2010, pág. 45).

Según el último informe de Spitzer (2013): Uno de cada tres niños (38%) ya utiliza dispositivos móviles (celulares o tabletas) antes de aprender a hablar, estudios han descrito una serie de perjuicios de esta afición, que van desde problemas de postura, hasta retraso en el desarrollo del lenguaje, esto debido a que los niños recurren a la tecnología para la mayor parte de sus juegos.

Castells (2012) manifiesta que últimamente se ha observado situaciones en las que los padres recurren al uso de las tecnologías por conveniencia, esto debido a que busca que los niños estén entretenidos mientras ellos realizan otras actividades como terminar de hacer la cena o hablar por teléfono, en reuniones familiares o sociales, etc.

En este contexto, la tecnología emerge como una herramienta cada vez más presente en la vida cotidiana de los niños. Su influencia en el desarrollo infantil está generando debates sobre los beneficios y riesgos que conlleva su uso. Sin embargo, el uso moderado y debidamente supervisado por adultos puede convertirse en una herramienta valiosa para el acceso a la información y el conocimiento. En la actualidad, estos dispositivos forman parte integral de la sociedad y de la nueva era digital, por lo que su inclusión consciente en la vida de los niños no debe ser descartada, sino más bien orientada hacia fines educativos y formativos, aprovechando su potencial sin descuidar el desarrollo integral del menor.

La influencia de la tecnología y sus rápidos avances en el desarrollo del niño incluye un aumento de los trastornos físicos, fisiológicos y de conducta que los sistemas educativos y sanitarios están apenas empezando a descubrir y, desde luego, no comprenden todavía. (Walsh, 2005)

La inmersión en la era digital se ha vuelto inevitable, y resulta cada vez más difícil ignorar su presencia en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. En este contexto, la capacidad de interactuar y adaptarse a las tecnologías digitales se ha convertido en una necesidad creciente, tanto en el ámbito personal como profesional. La transformación digital ya no es una opción, sino una exigencia para mantenerse competitivo y conectado en un mundo globalizado.

Es evidente que las tecnologías digitales llegaron para quedarse Roca (2015), manifiesta que han cambiado radicalmente a la sociedad y también al concepto de infancia, los niños han nacido en la era digital, eso no significa que sepan hacer un buen uso de estas, es responsabilidad de padres y educadores facilitar que hagan una incorporación positiva de la tecnología.

2.4. Nativos digitales vs. Inmigrantes digitales

Nativos Digitales, algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital. Utilizan las TICs con destreza y sin esfuerzo, para su vida privada, para crear-inventarcompartir.

Las generaciones nativas digitales se definen culturalmente por las diferentes maneras de interacción con la información, la comunicación y relaciones con los demás, ya sean con individuos o con colectivos (Freire, 2007).

La categorización de nativos e inmigrantes digitales responde a la metáfora del mundo digital en el que unos -los nativos- son oriundos porque nacieron ahí y por ende están familiarizados con el lenguaje, las prácticas y usos, mientras que los otros cuyo origen y procedencia es otro, son inmigrantes y ajenos al mundo digital, es por eso que su inserción se puede dar con cierto escepticismo, cautela y reflexividad, dando como resultado una serie de prácticas y comportamientos diferentes a la que se establece informalmente como la norma del mundo digital (Cassany & Ayala, 2008)

Prensky (2001) plantea el término nativos digitales como la primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales, nativos del lenguaje de los ordenadores, videojuegos, internet y expertos en computadores. En palabras de Herther (2009) son aquellos quienes nacieron aproximadamente a partir del año 1980, crecieron de la mano de la tecnología, la cual prefieren usar para realizar sus tareas cotidianas, por lo cual comparten, crean, comunican, coordinan y aprenden diferente.

Al contrario, los inmigrantes tuvieron una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Sus artefactos culturales fueron –y siguen siendo– productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal.

3. Alfabetización vs literacidad

La palabra “alfabetización”, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes: se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido

metafórico en muy diversas expresiones. Se generan confusiones que pueden deberse a la inmadurez de los conceptos o, simplemente, a malentendidos en la equivalencia entre las lenguas, especialmente a partir de su uso como traducción del término inglés “literacy.

Cassany (2011) hace una comparación entre los términos alfabetización, alfabetización funcional, alfabetismo y literacidad. Alfabetización se refiere al proceso de aprender a leer y escribir en su forma más básica, centrado principalmente en la capacidad de decodificar símbolos y entender textos escritos. Alfabetización funcional amplía el concepto de alfabetización básica al contexto de la vida diaria. Se trata no solo de saber leer y escribir, sino de poder aplicar estas habilidades en situaciones cotidianas y prácticas.

Kress (1997) destaca el hecho de que no exista, entre las lenguas europeas distintas al inglés, un término equivalente a literacy. En efecto, a pesar de observar una evolución morfológica similar entre el inglés y el español en algunas palabras que derivaron de littera, esta parece romperse en el momento en que “literate” reemplazó a “lettered”, y que dio pie más tarde al término literacy que, como afirma el mismo Kress, se trata de un “sustantivo abstracto que denomina un conjunto de factores diversos fusionados como una habilidad” (p. 112, en inglés el original). En cambio, sí encontramos tardíamente el término ‘alfabetización’ que, como bien indica Viñao (1988), designa un proceso donde están implicados agentes, instituciones, objetivos, instrumentos y consecuencias.

Por esta razón, desde los nuevos estudios de literacidad Gee, Barton et al., Ames y Zavala (citados por Cassany, 2006), se percibe la escritura desde el enfoque sociocultural como forma y producto social, esto implica que la lectura y la escritura se estudian desde su relación con el contexto. Por tanto, para Cassany (2005) la comprensión de los códigos

escritos se entiende como un acto social que reúne el conjunto de interpretaciones individuales que constituyen el sentido colectivo.

Lo anterior da un panorama sobre la evolución y ampliación del concepto de leer, escribir y uso del lenguaje a través de estos términos. Muestra la importancia de no limitarse a enseñar a leer y escribir, si no a ampliar y entender que estas prácticas pueden ir más allá, contemplar la expresión, la comunicación y el desarrollo lingüístico en los individuos.

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (Cassany, 2005).

A pesar de que el término *literacidad* ha sido objeto de intentos por ser homogeneizado en el ámbito académico, diversos autores y contextos culturales emplean otros términos para referirse a este mismo concepto. Por ejemplo, Emilia Ferreiro utiliza la expresión *alfabetización* o *cultura escrita*, mientras que en Puerto Rico, durante el Congreso de la International Reading Association en 2005, se aludió a este fenómeno mediante los términos *literacia*, *lectura* y *escrituralidad*. Asimismo, el término *literacidad* también ha cobrado relevancia en algunos entornos hispanohablantes. En el contexto anglosajón, sin embargo, se ha consolidado el uso universal del término *literacy* para abarcar esta compleja noción relacionada con las prácticas de lectura y escritura en contextos socioculturales específicos.

En todo caso, resulta claro que el término “literacy”, con toda su inestabilidad y fluidez semántica, no puede ser entendido como equivalente a alfabetización.

El término literacidad nace de la lingüística. Sin embargo, autores como Green (1988) consideran que la literacidad hay que entenderla desde una perspectiva holística compuesta por tres dimensiones: la dimensión operacional, la dimensión cultural y la dimensión crítica. Dimensión operacional, entendemos la literacidad desde una perspectiva multimodal y no solo como la habilidad para leer y escribir textos, sino también la capacidad de usar las TIC. Desde la dimensión cultural, las nuevas literacidades sostienen que pensar de forma crítica es una práctica social, cultural e histórica y debemos contextualizarla (Gee, 2015).

“no hay una buena equivalencia entre el inglés literacy y el español alfabetización.

“Literacy es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español alfabetización remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal” (Ferreiro, 2011, p. 428). Es decir, a partir de este concepto pretende convertir al alumnado en creador crítico de contenido escolar y de conocimiento, elaborando su propio currículo.

La literacidad puede entenderse como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en un determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento, posteriormente, para ser consignado gracias a la escritura, esto está mediado por un reconocimiento y comprensión del lenguaje, como también los roles y dinámicas del lector y el escritor en un contexto determinado (Caro 2009 p. 2). La literacidad le permite al individuo adquirir la nueva información,

transformarla por medio de la interpretación, y aplicar lo comprendido a través de la escritura, la cual le facilita esbozar los conocimientos adquiridos en este proceso.

La UNESCO definió la literacidad como: “la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales escritos e impresos, asociados con contextos variados” (UNESCO, 2004: 13), sin embargo, la noción se ha ido ampliando hasta incluir la habilidad para utilizar el lenguaje, los números, las imágenes y las computadoras, así como para comprender y comunicarse utilizando los variados sistemas de símbolos de una cultura (UNESCO, 2006).

A pesar de que algunos investigadores continúan utilizando el término *alfabetismo* como traducción del inglés *literacy*, este ha sido tradicionalmente empleado para describir y medir el nivel de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con la lectura y la escritura dentro de una población. Sin embargo, el concepto de *literacidad* surge como una propuesta crítica frente al uso de la palabra *alfabetismo*, debido a su raíz etimológica vinculada al *alfabeto*, lo cual implica una visión limitada y potencialmente excluyente de otros sistemas de lectura y escritura que no se basan en alfabetos. En este sentido, *literacidad* se plantea como una adaptación más inclusiva del término *literacy*, reconociendo la diversidad de prácticas letradas en distintos contextos socioculturales.

La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.(Cassany, 2010)

Es decir, hablar de literacidad es reconocer la importancia del conocimiento cultural, la conciencia crítica y la competencia intercultural en la comprensión y el uso del lenguaje escrito y visual. En lugar de simplemente lectoescritura, se subraya la necesidad de una comprensión integral que incluye aspectos cognitivos, lingüísticos y culturales. Esto implica comprender cómo el contexto cultural, social y político influye en la producción y recepción de textos, así como reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural.

Esto sugiere que la educación debe considerar ir más allá de limitarse a la enseñanza de la lectura y escritura en términos técnicos, enfocándose también en cómo estas habilidades se aplican en la vida real y en contextos diversos.

En el estudio del dominio de la lectoescritura hay una tendencia a denominarla literacidad, para desligarla de la idea común de que la lectura es la simple decodificación de un texto escrito y la escritura el acto de traducir los fonemas en grafías. Con el nuevo término se enfatiza “una amplia gama de competencias cognitivas, desde la decodificación básica, al conocimiento de palabras, gramática y estructuras y patrones textuales y lingüísticos más amplios hasta el conocimiento acerca del mundo” (OCDE, 2018:28).

Massaro (2012) la define como “la habilidad para utilizar el lenguaje escrito para funcionar bien en una cultura letrada, para perseguir metas independientes y adquirir el conocimiento requerido para una vida exitosa.

La literacidad ha sido un campo de estudio clave en la educación, especialmente en el contexto contemporáneo, donde las prácticas de lectura y escritura han adquirido nuevas formas debido al auge de los entornos digitales. Autores como Daniel Cassany y Brian

Street han realizado importantes contribuciones teóricas sobre el desarrollo de la literacidad, particularmente en estudiantes de educación media y superior, quienes se enfrentan a nuevos retos y oportunidades en su interacción con los textos en plataformas digitales.

Cassany ha explorado cómo los estudiantes universitarios y preuniversitarios utilizan las tecnologías digitales para leer, escribir y aprender. Su trabajo se centra en el análisis de las prácticas letradas en contextos digitales, como el uso de redes sociales, blogs y otras plataformas en línea. Street ha enfatizado que la literacidad es un fenómeno social y cultural, lo que implica que las prácticas letradas están intrínsecamente ligadas a los contextos en los que se desarrollan, subrayando la importancia de los significados y las interacciones sociales alrededor del texto.

La literacidad a través de contextos digitales no solo implica el manejo técnico de dispositivos, sino también una comprensión crítica de los textos, la capacidad para discernir información y la habilidad para participar activamente en la producción de contenido.

La infancia representa una etapa importante y crucial en la adquisición de prácticas de literacidad, enfatizando en la lectura y escritura lo que plantea preguntas fundamentales sobre cómo estos procesos se ven afectados o potenciados por el uso de la tecnología desde edades tempranas. Aunque la infancia se caracteriza por la adquisición inicial de habilidades básicas de lectura y escritura, es necesario investigar cómo estas habilidades se ven afectadas por la tecnología y cómo los niños se apropian de los dispositivos digitales en su proceso de aprendizaje

3. 1Literacidad en la teoría histórico sociocultural

Londoño (2015, 2017), señala que desde el último tercio del siglo pasado ha predominado la concepción constructivista en los procesos de lectura y escritura, dicha teoría, sustenta los procesos de literacidad que son aún más recientes, pero al mismo tiempo, ello tensionó en parte a las teorías que soportaban los procesos de lectura y escritura como métodos aislados y netamente cognitivos.

Surge, entonces, el concepto de literacidad, pues al relevar que los procesos de lectura y escritura son propios de cada sujeto, se conformarían a su vez múltiples literacidades, distintivas de los plurales contextos existentes. “Dichas prácticas letradas responden a las actitudes, valores y usos que se hacen de ellas en un contexto determinado” (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016, p. 53 citado en Jimenez et al, 2020)

La literacidad, desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky, se entiende como un proceso socialmente mediado que no solo implica la adquisición de habilidades técnicas de lectura y escritura, sino también el desarrollo del pensamiento y la conciencia cultural.

Volverse sujeto letrado dejó de ser visto como aprender una tecnología de escritura, para verse como un complejo proceso de apropiación de prácticas sociales diversas en donde leer, escribir, hablar y pensar de cierta manera resulta relevante para participar en contextos sociales, culturales e históricos específicos.

Autores que promueven los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2004; Barton y Hamilton, 1998) difundidos por Cassany (2006), indican que la lectura no sólo es una competencia individual ni está exclusivamente centrada en las instituciones educativas, sino

que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un contexto o entorno sociocultural.

Es decir, la alfabetización literacidad no sólo es una actitud, competencia o habilidad para descifrar signos, sino que también es un conjunto de prácticas que cada comunidad reconstruye y categoriza de algún modo.

Las actuales prácticas de lectura y escritura se entienden como habilidades esenciales que pueden aplicarse en una amplia variedad de contextos. Estas competencias no solo están orientadas a alcanzar metas personales, sino que también buscan fomentar el crecimiento del conocimiento y el desarrollo de capacidades en diversas áreas. La intención subyacente es que estas destrezas sean herramientas útiles en múltiples esferas de la vida, facilitando tanto el aprendizaje continuo como la consecución de logros personales y profesionales.

En el marco de la teoría sociocultural, las prácticas de literacidad y el uso de dispositivos tecnológicos se entienden como actividades mediadas socialmente, donde el aprendizaje emerge a través de la interacción con herramientas culturales y la guía de otros más experimentados. Vygotsky (1978) postulaba que el aprendizaje se da en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), donde los estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de conocimiento y habilidades con la ayuda de un adulto o compañero más competente.

En línea con esta perspectiva, autores como Gee (2008) y Leu et al. (2013) han explorado cómo las literacidades emergentes en entornos digitales requieren nuevas formas de mediación y andamiaje, ya que los estudiantes no solo aprenden a leer y escribir en formatos tradicionales, sino que también adquieren competencias en el manejo de

hipervínculos, navegación web y multimodalidad, lo que expande el concepto de literacidad hacia un ámbito más amplio y que este requiera de recursos a implementar.

. Las tabletas actúan como herramientas culturales que no solo facilitan el acceso a información, sino que también permiten la interacción con contenidos de manera que se ajustan a las necesidades y niveles de desarrollo de los estudiantes.

3.2 Prácticas de literacidad

Cassany (2008) describe la existencia de prácticas de literacidad vernáculas o autogeneradas para hacer referencia a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura fuera de las instituciones sociales, institucionales o escolares.

Analizar las *prácticas de literacidad* permite comprender cómo los estudiantes participan, interpretan y producen textos en situaciones reales, reflejando no solo su nivel de competencia lingüística, sino también su relación con el entorno, la escuela y la comunidad educativa.

Los eventos de literacidad y las prácticas relacionadas que reflejan las maneras en que la lectura y la escritura son entendidas y utilizadas en contextos específicos. Este enfoque enfatiza que la literacidad no es solo una habilidad técnica, sino también una práctica social que varía según el contexto cultural y social (Street, 1984).

Todas las maneras en que la gente usa la lectura y la escritura en su vida diaria, y cómo estas actividades están influidas por las circunstancias sociales, culturales e históricas en las que se desarrollan (Cassany, 1999).

Las prácticas de literacidad pueden incluir desde leer un libro, leer un texto, escribir cartas, escribir un correo electrónico, hasta actividades más complejas como interpretar documentos legales o producir contenido digital. Estas prácticas son fundamentales para la participación efectiva en la sociedad y para el desarrollo personal y académica de los individuos.

El concepto de prácticas de literacidad suele definirse desde un enfoque sociocultural, como los usos que las personas hacen del lenguaje en distintos contextos, para efectos de este trabajo resulta pertinente comprenderlas también como habilidades de lenguaje. Esta precisión permite un entendimiento más claro y facilita la organización del análisis, pues se abordarán de manera diferenciada las tres habilidades que las conforman: lectoescritura, comprensión lectora y generación de narrativas. Definirlas como habilidades posibilita identificar con mayor precisión los procesos que intervienen en cada una y su impacto en el desarrollo académico y comunicativo de los estudiantes.

4.Habilidades del lenguaje

El actual plan de estudios o currículo nacional para la enseñanza de la lengua materna, español, se basa en el concepto de prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, y se organiza en tres ámbitos: estudio, participación social y literatura. El primer ámbito, estudio, incluye prácticas orales y escritas directamente relacionadas con el lenguaje académico, ya que se espera que los estudiantes participen en presentaciones orales, discusiones y debates formales, así como que lean, resuman, comparen, comenten y elaboren, y revisen textos expositivos-académicos (SEP, 2017).

El lenguaje infantil se inicia con un período prelingüístico donde el menor produce cortos balbuceos que con el tiempo se convertirán en expresiones comunicativas, así como sonoras para poder conectarse con su exterior. Aproximadamente, a partir del octavo mes, el balbuceo acciona un comportamiento ecológico, es decir, existe una perturbación del lenguaje del que posteriormente surgirán sonidos primarios tales como mamá o papá, y es en esta etapa donde comienza el proceso evolutivo de producir nuevas palabras (Bonilla et al. 2019)

Cassany, Luna y Sanz (2011) establecen que Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso son cuatro habilidades que hay que desarrollar (p. 88).

Los seres humanos utilizan el lenguaje como herramienta para el aprendizaje, donde se le da uso de manera integrada a las cuatro habilidades, permitiendo recibir información que es analizada y expresada en ideas de acuerdo con la intención comunicativa. Es sin duda una de las facultades del ser humano que hace parte en su vida de diferentes situaciones comunicativas, y la formación en este aspecto es una tarea activa la cual no puede ser descuidada.

El lenguaje es un fenómeno cultural y social que permite la comunicación con los demás en el entorno y la sociedad mediante la utilización de signos y símbolos que caracterizan el habla en edades tempranas (Guarneros y Vega, 2014).

Las alteraciones más frecuentes se referían a omisiones, sustituciones, alteración global, asimilación, transposición, dificultades que afectaban en diverso grado la comunicación. Por su parte, Melgarejo, Molina y López (2005) al identificar las habilidades maternas e infantiles involucradas en las interacciones madre-hijo en niños preescolares con o sin problemas de lenguaje, encuentran que las díadas normales son más activas y orientadas al control de la conducta que los grupos que tienen problemas de lenguaje o con antecedentes familiares de los mismos.

El lenguaje, por lo tanto, no sólo implica aspectos fonológicos y gramaticales, sino también, un aspecto comunicativo general que está contextualizado y que tiene influencia de aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos.

La teoría constructivista plantea que con el lenguaje aparecen las habilidades mentalistas y la construcción de distinciones y construcciones de nociones acerca del mundo, de la subjetividad, de la realidad y del semejante, asociado a las complejas coordinaciones que en ese orden es necesario realizar desde el lenguaje (Balbi, 2004).

El constructivismo, en relación con el lenguaje, sostiene que el lenguaje no es simplemente un medio de comunicación, sino que también juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento, la comprensión del mundo y la expresión del pensamiento. Para Piaget el lenguaje se va adquiriendo a través de una construcción progresiva a partir de formas evolutivas, Nos explica que se construye en el curso de segundo año de vida y en su conjunto se desarrolla la imitación diferida y simbólica de los gestos, juego simbólico, imagen mental, imagen gráfica y dibujo.

Por su parte, la Teoría de la Biología de la Cognición de Humberto Maturana establece una relevancia especial para el fenómeno lingüístico comunicativo. Este autor plantea que uno "es" en el lenguaje, que el lenguaje no expresa, sino que puede ser descrito como un operar del organismo como totalidad bio-psico-social. El lenguaje es un fenómeno desde lo biológico, que consiste en un fluir de interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales recursivas.

Teoría sociocultural: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”, afirma Emilia Ferreiro (2001: 13) y pone el dedo en la llaga en esta tercera parte. Puesto que las literacidades cambian en cada lugar y en cada momento, es necesario que nos preguntemos cómo leemos hoy, en este siglo XXI, y qué cambios se han producido en las prácticas letradas. el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales.

La postura conductista explica la adquisición del lenguaje por medio de los principios no cognitivos que incluyen: la asociación, la imitación y el refuerzo. Para Chomsky, la capacidad humana para producir y comprender el lenguaje y la habilidad para adquirirlo, sólo se pueden explicar haciendo referencia a una facultad innata para el lenguaje, que no pertenece a una capacidad cognitiva más general.

4.1 Lectura y escritura

Los procesos de lectura y escritura son parte fundamental del desarrollo del ser humano, forjan actitudes y aptitudes individuales en los niños. Carmona y Hernández (2017) mencionan que la escritura es el medio a través del cual se forja la comprensión de

la realidad externa e interna del niño y se constituye en recurso para dar salida a ideas, emociones, afectos, motivaciones e ilusiones que puedan tener ellos.

La lectoescritura es un proceso y habilidad crucial en los primeros años de la educación, ya que establece las bases para el aprendizaje continuo y la adquisición de conocimientos en diversas áreas no solo académicas si no también áreas enfocadas a su día a día.

La visión sobre el papel de la lectura y la escritura para el pensamiento se hace más nítida al comprender que mediante la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo y que se organizan en categorías y estructuras (Serrano, 2014)

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal. (Vygotsky, 1981).

El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura debería hacer reflexionar referente a las medidas tomadas para mejorar esta situación.

4.2 Comprensión lectora

Pese a la relevancia de la comprensión lectora como una habilidad para desenvolverse en el ámbito educativo y social de manera exitosa existen pocas investigaciones destinadas a estudiar la adquisición y el desarrollo de las habilidades de comprender el lenguaje oral y escrito (Paris y Paris, 2003).

Leer es una habilidad activa, no pasiva. Para comprender verdaderamente un texto, los lectores deben interactuar con él de maneras significativas, cuestionando, conectando y reflexionando sobre lo que leen.

Fillola (1994), expresa que es vital que el profesorado conozca que en la comprensión lectora intervienen procesos semánticos e interpretativos y que de la fusión de ambos surge la comprensión integral del mensaje, al respecto Giovannini (1996), expone que la meta es ayudar al estudiantado a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos, y a desarrollar la comprensión lectora para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos.

Tabla 3. Niveles de comprensión lectora según González

Niveles de comprensión lectora González (2004)

NIVELES	DESCRIPCIÓN
Descodificar vs. extraer significado.	Capacidad para extraer significado explícito e implícito (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta.	Comprensión completa: Etapas: - Activar el conocimiento previo. - Encontrar la organización subyacente. - Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. Comprensión incompleta: - Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.
Comprensión superficial vs. profunda.	Superficial: - Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). Profunda: - Se extrae la máxima información posible. - Requiere un procesamiento lento y controlado.

Tabla obtenida de Vallés Arándiga, Antonio. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos.

Capella (2006 p.16)) menciona que la lectura es un proceso complejo y variado que supone el desarrollo de hábitos y habilidades que van desde el simple descifrado de signos escritos hasta la comprensión de estos. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, sin embargo, erróneamente ha predominado la idea de que lo más importante es enseñar a leer rápida y claramente, dejando a un lado la comprensión del propio texto.

4.3 Geración de narrativa

La narrativa es una de las formas principales del discurso complejo. La narrativa organiza y estructura los eventos (Karmiloff, y Karmiloff-Smith, 2001). El discurso narrativo permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje. Desde muy pequeños, y en distintos entornos culturales, los niños están expuestos a actividades o situaciones que involucran el discurso narrativo (Skarakis-Doyle, 2009).

La narrativa oral es una habilidad fundamental que influye en el desarrollo del lenguaje y de las competencias comunicativas en la edad preescolar. Esta habilidad tiene un impacto muy importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa escolar (Abraham et al., 2009; Salvador Mata, 1999).

Como indican Sáiz y Gómez (2016), la construcción de narraciones facilita la valoración de los contenidos de ciertos acontecimientos, ofreciendo información sobre la

progresión del aprendizaje del alumnado, la capacidad para organizar y comprender el pasado, la relevancia histórica y las causas y consecuencias.

Esta habilidad es crucial no solo para la comunicación efectiva, sino también para el desarrollo cognitivo y social a través de la interacción y expresión del individuo, Este proceso se desarrolla a través del contacto con adultos con sus pares, la exposición a libros y cuentos, y la práctica de la narración en contextos tanto formales como informales.

5. Aprendizaje:

El aprendizaje escolar exige que los conceptos e información nueva dentro de un marco de referencia cognoscitivo, presente y ya establecido, con propiedades particulares de organización sean incorporados a el sujeto (Ausbel et al, 1990)

Determinar que existe un aprendizaje no basta con solo la reproducción de este o la ejecución de las tareas o incluso el ampliar este aprendizaje obtenida, como lo es con la lectura y escritura que muchas veces simplemente se repite o se ejecuta y ya pero no hay un cambio en la ejecución de esta.

Con la presencia de la ejecución no basta para llegar a la conclusión de que el aprendizaje ha ocurrido. Es necesario demostrar que ha habido un cambio de ejecución. Hay que tener en cuenta la incapacidad para demostrar la ejecución antes del aprendizaje lo mismo que la capacidad que exista después del aprendizaje. Lo que suele descuidarse o inclusive pasarse por alto, en la mayoría de los prototipos de aprendizaje tradicionales, es la experiencia de capacidades anteriores. (Gagné, 1965, p.20-21, citado en Ausbel. 1998 p154)

El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo; según lo aprendido se relaciona arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva. El aprendizaje significativo se da cuando los nuevos conocimientos se vinculan de una manera estable con los conocimientos previos de los cuales dispone el individuo. (Piaget, 1972 p. 83)

6. Uso de dispositivos en educación.

El uso de dispositivos electrónicos entre niños y adolescentes ha experimentado un aumento significativo en los últimos años. La pandemia de COVID-19 aceleró este proceso, ya que impuso a la sociedad la necesidad de recurrir a estas tecnologías, incluyendo a los más jóvenes. Durante este período, los dispositivos electrónicos se convirtieron en herramientas esenciales para la realización de actividades como clases virtuales, tareas escolares y trabajos, tanto para estudiantes como para adultos, quienes también dependieron de ellos para llevar a cabo sus labores. Además, estos dispositivos jugaron un papel crucial como el principal medio de entretenimiento.

El crecimiento del uso de dispositivos móviles ha superado el crecimiento de cualquier tecnología en nuestra historia (Centro de Investigación Pew, 2017).

Holloway et al, 2013 menciona en su artículo que los dispositivos móviles como tabletas, iPads y teléfonos inteligentes han sido utilizados cada vez más por niños pequeños, incluidos pequeños en etapa preescolar.

El uso de dispositivos electrónicos en el aula se ha consolidado como una herramienta poderosa para optimizar tanto la enseñanza como el aprendizaje. El avance

tecnológico en la sociedad ha facilitado el acceso a la información, lo que ha propiciado un aumento significativo en el uso de estos dispositivos por parte de los niños en los últimos años. Este fenómeno ha hecho que los dispositivos electrónicos se integren de manera cada vez más profunda en la vida cotidiana de los estudiantes. En este contexto, el empleo de estas herramientas también se ha considerado como un medio para enriquecer y complementar el proceso educativo.

El uso de tabletas electrónicas en el aula ofrece una serie de beneficios potenciales, desde la personalización del aprendizaje hasta la interactividad y el acceso a recursos digitales, recursos educativos, como libros electrónicos, videos y aplicaciones interactivas, en cualquier momento y lugar.

Las características técnicas de las tabletas las convierten en herramientas especialmente útiles para la distribución y consumo de contenidos educativos de distintos formatos y características: leer, jugar, ver videos. Sus sistemas operativos permiten un despliegue rápido de textos, que pueden ser enriquecidos o complementados con imágenes, videos y audio (Marés, 2012).

Estos dispositivos móviles poseen características técnicas de peso, portabilidad, conectividad, recursos de audio, video y gráficos, así como la posibilidad de utilizar sin fin de aplicaciones que posibilitan a los estudiantes a acceder a información, interactuar con ella, documentarla y compartirla de múltiples maneras (Sahagún et al., 2016).

En este sentido, la introducción de tecnologías digitales, como las tabletas electrónicas, puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando

recursos interactivos y multimodales que capturan el interés de los estudiantes y facilitan la práctica de la lectoescritura de manera dinámica y accesible (Lankshear & Knobel, 2006).

Los procesos de literacidad se refieren a desarrollar habilidades de lectura y escritura, considerando el contexto sociocultural en el que se está inmerso (Figueroa, Aillon, Neira & Ubilla; Cassany & Castellá, 2010). La literacidad, entendida como el conjunto de habilidades relacionadas con la lectura, escritura y comprensión, ha adquirido nuevas dimensiones en el entorno digital. En este contexto, el uso de dispositivos digitales transforma las prácticas de acceso y producción de información, implicando cambios significativos en los procesos cognitivos y en la forma en que los individuos interactúan con el conocimiento.

6.1 uso de dispositivos y Motivación.

La motivación, además de ser uno de los tópicos más estudiados en el ámbito educativo (Núñez, Martín-Albo, Navarro, & Grijalbo, 2006), juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado.

La motivación es el conjunto de factores que promueven el comportamiento de los alumnos en el aula, es el conjunto de causas o razones que determinan que se haga algo. En este conjunto de procesos hay por lo menos tres subprocesos (Beltrán, 1998) 1. Un proceso de activación, en el cual el alumno decide participar en la actividad enseñanza aprendizaje, ya sea por curiosidad, gusto o interés, 2. Un proceso de persistencia, donde el estudiante se siente atraído por ejecutar y terminar la estrategia de enseñanza aprendizaje y 3. • Un

proceso de dirección, donde el alumno comprende el objetivo o la finalidad de las actividades de enseñanza aprendizaje que está realizando.

Un aspecto que destacar es el valor motivacional hacia el aprendizaje que genera la introducción de la tecnología en el desarrollo de la clase que, en este caso, es el uso de la Tablet o dispositivo móvil. La motivación constituye un requisito fundamental y primigenio que desencadena el aprendizaje (Yáñez, 2016).

Asimismo, las TIC, como añade Vidal (2021) contribuyen y promueven la presentación de contenidos de una forma más interesante, llamativa y motivadora, puesto que las actividades se diseñan respondiendo a las necesidades educativas del alumnado y a sus ritmos, consiguiendo de esta manera que estas sean más aprovechadas por el alumnado.

Ciampa (2014) citado en Camacho Martí y Esteve Mon (2018) menciona que estos dispositivos pueden propiciar la sensación de curiosidad, desafío, control, así como actividades de cooperación y competitividad, las cuales proporcionan mejoras en la motivación hacia el aprendizaje. Esta motivación intrínseca de los alumnos por la realización de actividades en las que están entusiasmados, centrados y activos, tiene una importante correlación con los resultados de aprendizaje (Huizenga et al., 2009)

6.2 Niños y la tecnología

Dispositivos como tabletas o celulares son utilizados por los infantes de manera muy frecuente, e incluso se han convertido en un instrumento útil tanto para su entretenimiento como para su aprendizaje.

Esta proximidad de los nativos digitales a las herramientas tecnológicas hace que las nuevas generaciones prefieran la información digitalizada a la textual, lo que provoca que

procesen y piensen la información de manera diferente a los inmigrantes (Acosta–Silva, 2017).

Metodología de la tesis:

Cuantitativo: Aplicación de Bateria III Woodcock Muñoz.

La Bateria III es la versión desarrollada de modo paralelo en idioma español, del Woodcock Johnson III1 (la primera versión data de 19772). Se trata de una técnica de amplio uso internacional tanto en la evaluación educacional, clínica como en investigación. Para su traducción y adaptación se trabajó con 1.413 personas, residentes en Estados Unidos y en países de habla hispana, cuyo primer idioma era el español. Basado en la teoría de las habilidades cognitivas de Cattell y Horn (inteligencia fluida y cristalizada) y de Carroll (tres estratos que representan un factor general “g”, habilidades amplias y habilidades específicas) conocida como teoría CHC; y los modelos WJ III de rendimiento cognitivo y procesamiento de la información. Constituida por un total de 42 test, agrupados en Pruebas de Habilidades Cognitivas (Bateria III COG) y Pruebas de Aprovechamiento (Bateria III-APROV). Las pruebas de la batería III-APROV son en total 22, siendo las 12 primeras las que corresponden a la batería estándar y los 10 restantes a la batería extendida. Las puntuaciones compuestas correspondientes a la Bateria III APROV son: Lectura, Lengua je oral, Matemáticas, Lenguaje escrito, Conocimientos académicos, entre otras. Con un fuerte respaldo psicométrico, presenta normas de edad y de grado que permiten obtener sus puntuaciones equivalentes.

Batería Woodcock-Muñoz III Batería de habilidades cognitivas:

- Comprensión verbal. Incluye cuatro subpruebas: Vocabulario sobre dibujos, sinónimos, antónimos y analogías verbales. La mediana de las confiabilidades de esta prueba es de 0.90 para sujetos de 5 a 19 años.

- Pareo visual (mediana de confiabilidad de 0.89).

- Palabras incompletas (mediana de confiabilidad de 0.77). • Memoria para nombres (mediana de la confiabilidad de 0.88).

- Integración visual (mediana de confiabilidad de 0.80).

- Memoria para frases (mediana de confiabilidad de 0.89).

Batería de aprovechamiento académico:

- Identificación de letras y palabras (mediana de la confiabilidad de 0.91)

- Ortografía (mediana de confiabilidad de 0.86).

- Problemas aplicados (mediana de confiabilidad de 0.92).

- Vocabulario sobre dibujos (mediana de confiabilidad de 0.77)

Su aplicación resulta pertinente para los propósitos de esta investigación, ya que proporciona indicadores objetivos sobre el nivel de desempeño en las áreas que conforman la literacidad, lo cual posibilita identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los estudiantes. Asimismo, la información obtenida mediante esta batería contribuye a sustentar la fase diagnóstica de la intervención, orientando el diseño de estrategias pedagógicas

ajustadas a las necesidades específicas del grupo y permitiendo valorar los avances alcanzados tras la implementación de las prácticas de literacidad.

Es un instrumento estandarizado que proporciona una medición fiable y válida para evaluar el nivel cognitivo de los participantes en dos momentos temporales (pre y post intervención).

Cualitativo

Diseño

La presente investigación sigue un diseño de estudio de caso, centrado en cuatro estudiantes de 4º grado de educación primaria. El estudio tiene un enfoque descriptivo, buscando analizar el impacto del uso de dispositivos electrónicos en el desarrollo de prácticas de literacidad de los participantes. Para lograr este objetivo, se llevará a cabo una intervención donde los estudiantes utilizarán dispositivos electrónicos durante actividades educativas específicas relacionadas con la literacidad. estrategia pretest y postest. Este enfoque permite evaluar los cambios en las variables de interés antes y después de la intervención en un mismo grupo de participantes, combinando tanto datos cuantitativos como cualitativos para obtener una visión más integral del fenómeno estudiado.

Participantes

La muestra está compuesta por los estudiantes de 4º grado de una escuela primaria seleccionada mediante un muestreo intencional. Los criterios de selección incluyen estudiantes con habilidades lectoras básicas, pero con variabilidad en el nivel de dominio de las prácticas de literacidad. La diversidad de los participantes permitirá observar cómo influye la intervención en diferentes niveles de competencia.

Tabla 4. Participantes del estudio

Participante	sexo	información
AN01H	HOMBRE	Edad 9 años, es muy constante las asistencias, pocas veces falta
KI02M	MUJER	Edad 9 años, es constante en sus asistencias, es una niña atendida por USAER.
OL03M	MUJER	Edad 12 años, no es constante en asistencias, su lengua materna es el mixteco y el español como segunda lengua.
MA04H	HOMBRE	Edad 8 años, falta demasiado, sin embargo, es muy participativo.
MO05H	HOMBRE	Edad 9 años, pocas veces asiste
JO06H	HOMBRE	Edad 8 años, asistencia regular

Análisis de los Datos

El análisis de contenido: La tabla está estructurada en dimensiones y categorías. Las dimensiones son: lectoescritura, comprensión lectora y generación de narrativa. Con base en que autor, y que tipo de análisis de contenido, en que consiste y una especie de justificación del porque es análisis de contenido

La forma de evaluar y como contrastar-análisis descriptivo comparativo de la primera y la última (redacción)

Definición de variables

VI. Intervención psicopedagógica integrando el uso de dispositivos electrónicos

VD. Prácticas de literacidad

Tabla 5. Operacionalización de las variables:

VARIABLE	CONCEPTO		DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO
Uso de dispositivos	El uso de la tecnología móvil para acceder e interactuar con los materiales de aprendizaje electrónico benefician el rendimiento académico de los estudiantes y mejoran sus habilidades de TIC para prepararlos para la era tecnológica	Tipo de uso	Categorías específicas como uso para el trabajo, estudio, entretenimiento, comunicación, etc.		Observación/entrevista
		Tipo de Dispositivo	Especificar el dispositivo utilizado (smartphone, computadora, tablet, etc.).		

Prácticas de literacidad	Los eventos de literacidad y las prácticas relacionadas que reflejan las maneras en que la lectura y la escritura son entendidas y utilizadas en contextos específicos. Este enfoque enfatiza que la literacidad no es solo una habilidad técnica, sino también una práctica social que varía según el contexto cultural y social (Street, 1984).	lectoescritura	-Lee palabras de acuerdo a su nivel -escribe nuevas palabras a partir de otras	Vocabulario o información	BATERIA III
		Comprensión lectora	-Definición de significado de las palabras - Identificación de la idea central del texto -Extrae una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones	Semejanza comprensión	
		Generación de narrativa	crea oraciones de acuerdo a sus saberes		

Variable	Dimensión	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador	Autor(es)
VI. Uso de dispositivos electrónicos	Frecuencia de uso	Cantidad de tiempo dedicado al uso de dispositivos electrónicos (tablets, smartphones, etc.).	Se medirá mediante un cuestionario autoadministrado que registre el tiempo de uso diario y semanal.	Número de horas de uso diario/semanal.	Rosen et al. (2013)
	Tipo de actividad	Tipo de actividades realizadas en los dispositivos electrónicos (juegos, lectura, escritura).	Cuestionario que clasifique las actividades realizadas en dispositivos electrónicos.	Porcentaje de actividades orientadas a la literacidad vs. otras actividades.	Anderson & Subrahmanyam (2017)
Prácticas de literacidad	Lectoescritura	Habilidad para leer y escribir textos de manera adecuada a nivel de palabras, frases y oraciones.	Se evaluará mediante las subpruebas de Lectura de Palabras y Dictado de la Batería III de Woodcock-Muñoz.	Puntaje obtenido en las subpruebas de Lectura de Palabras y Dictado .	
	Comprensión lectora	Capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos leídos.	-Definición de significado de las palabras -Identificación de la idea central del texto -Extrae una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones	Puntaje en la subprueba de Comprensión de Textos .	Woodcock, McGrew & Mather (2001); Snow (2002)

	Capacidad para crear textos narrativos coherentes y estructurados.	Se evaluará mediante un análisis cualitativo de textos narrativos producidos por los participantes.	Coherencia, cohesión y estructura narrativa de los textos generados.
--	--	---	--

Participantes:

La población objetivo de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria Vespertina Maria W. Benavides ubicada en la zona centro de la ciudad de Cuernavaca, Morelos, Mexico.

La selección de este grupo se basó en su adscripción a una jornada vespertina, un contexto que a menudo presenta dinámicas y desafíos distintos a los de la jornada matutina, lo cual resulta relevante para los objetivos de la presente investigación. Las edades de los alumnos participantes se encontraban en el rango de 8 a 12 años. El grupo total de cuarto grado constaba de nueve (9) alumnos inscritos. De este total, siete (7) estudiantes (correspondientes al 77.7% del total de inscritos) aceptaron formalmente participar en el estudio, contando con el debido consentimiento informado por parte de sus padres, madres o tutores legales. Estos siete estudiantes constituyeron la muestra final del estudio.

Es importante destacar que la asistencia diaria al aula es un factor variable en este grupo, siendo el promedio de alumnos presentes en el salón de 4 a 6 estudiantes por sesión.

Contextualización:

El contexto en el que será aplicada la intervención es una Primaria de turno Vespertino se encuentra ubicado en la ciudad de Cuernavaca Morelos, zona centro, se caracteriza por tener una población de alumnos que provienen de los poblados y colonias aledañas a la ciudad, cuenta con todos los servicios públicos, agua, luz, drenaje, servicios de teléfono e internet. las características de las familias en el contexto en el que se desarrollan pudiesen representar una barrera social para los estudiantes, ya que, debido a sus condiciones anteriormente señaladas, los padres de familia apoyan mínimamente las tareas escolares y extraescolares.

El ruido contaminante impera en las aulas que dan a la calle, por estar ubicada en la avenida principal de la ciudad. La escuela es de organización completa, cuenta con una directora, una subdirectora, seis maestros frente a grupo, una profesora de inglés, un profesor de educación física, un administrativo y un asistente de servicios, además se cuenta con el apoyo de la unidad de USAER quien brinda atención a alumnos con condiciones asociadas a la discapacidad, contando con un especialista, una de aprendizaje, otra de lenguaje y la tercera de psicología.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de 4° grado de educación primaria matriculados en la primaria establecida durante el periodo de recolección de datos
- Contar con habilidades básicas de lectura y escritura
- Pertenecer a grupo de 4°
- Estudiantes que cuenten con la autorización de los padres o tutores legales para participar en la investigación y acepten participar en esta.

- Asistencia constante

Criterios de Exclusión

- Estudiantes que presenten condiciones que afecten gravemente su desarrollo cognitivo o su capacidad de participar en actividades de literacidad, como discapacidades severas no tratadas en el enfoque de esta investigación.
- Estudiantes sin el consentimiento informado de sus padres o tutores para participar en el estudio.

Consideraciones éticas.

Las consideraciones éticas en una investigación realizada a estudiantes de primaria son fundamentales por diversas razones, ya que estas garantizan la protección, el bienestar y el respeto de los derechos de los niños, quienes son un grupo vulnerable, son una base crucial para el desarrollo integral de los niños y su capacidad para interactuar de manera respetuosa y responsable con su entorno.

La presente intervención educativa, centrada en la mejora de la literacidad de menores de 4° de primaria, se fundamenta en los principios éticos derivados de la Declaración de Helsinki, la Ley General de Educación de México, el documento de la UNESCO sobre Investigación Ética con Niños y los Derechos Humanos Universales. Las consideraciones éticas para este proyecto incluyen los siguientes puntos.

1. Consentimiento informado y asentimiento del menor de acuerdo con la Declaración de Helsinki, todo proyecto que involucre a seres humanos debe contar con el

consentimiento informado. En el caso de los menores, es necesario obtener tanto el consentimiento de los padres o tutores como el asentimiento del niño, asegurándose de que ambos comprendan claramente los objetivos, métodos y posibles efectos de la intervención. Mencionando que la participación es voluntaria, y que los niños tienen el derecho de retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias.

2. Protección del bienestar del niño Siguiendo las directrices de la **UNESCO** sobre la investigación ética con niños, la intervención educativa debe garantizar el bienestar físico, emocional y social de los menores en todo momento. La intervención será llevada a cabo por profesionales formados y bajo la supervisión de autoridades educativas competentes, Las prácticas de literacidad se llevarán a cabo en un entorno de apoyo, inclusivo y seguro, evitando cualquier forma de presión o coerción.
3. Confidencialidad y manejo de datos. Toda la información recopilada durante la intervención será tratada con estricta confidencialidad. Los datos de los menores serán anonimizados para proteger su identidad, tal como lo estipulan las normativas de protección de datos. Se utilizarán medidas técnicas adecuadas para garantizar la seguridad de los datos recogidos, y estos solo serán accesibles para los investigadores directamente involucrados en el proyecto.
4. Equidad y no discriminación conforme a los principios de los Derechos Humanos Universales y la Ley general de Educación en su capítulo II De la equidad y la excelencia educativa, se garantiza todos los niños, independientemente de su origen étnico, género, condición socioeconómica o habilidades, tendrán igualdad de acceso a la intervención. Se garantizará que las actividades sean inclusivas y que ningún

menor sea excluido o tratado de forma diferenciada sin una justificación pedagógica clara.

5. Enfoque educativo centrado en el niño en consonancia con la Ley General de Educación y el principio de la beneficencia y no maleficencia establecida en Investigación ética con niños (ERIC), la intervención en el proyecto debe respetar los derechos del menor a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral. Las actividades de literacidad serán diseñadas para fomentar la autonomía, creatividad y habilidades de los niños, sin imponer cargas excesivas o expectativas inapropiadas para su edad.
6. Evaluación y seguimiento ético Se implementarán mecanismos de seguimiento para evaluar los efectos de la intervención, prestando especial atención a las posibles repercusiones que puedan surgir. Cualquier problema o incomodidad detectado será abordado de inmediato. Los informes finales respetarán la ética en la publicación de resultados, evitando cualquier tipo de sensacionalismo o estigmatización de los participantes.
7. Derecho a la protección contra daños en virtud de la Declaración de Helsinki y de la Declaración de los Derechos Humanos Universales en sus artículos 3º, 5º, 25º, los niños tienen derecho a estar protegidos contra cualquier forma de daño o abuso. El personal involucrado en el proyecto está capacitado para detectar señales de vulnerabilidad o maltrato.

Inicialmente, se había planificado una intervención estándar diseñada para las habilidades de literacidad propias de niños en este rango de edad y grado, basándose en las teorías del desarrollo, sin embargo, tras la aplicación y análisis de los resultados del pretest,

se identificó que las necesidades específicas de la muestra (partiendo de su contexto vespertino y las características de su aprendizaje) diferían significativamente del perfil esperado. Por lo tanto, se generó una nueva propuesta de intervención adaptada para abordar de manera más directa las deficiencias detectadas.

La intervención fue diseñada bajo un enfoque de estimulación del proceso de aprendizaje de la literacidad a través de herramientas digitales., teniendo el objetivo principal de Utilizar herramientas digitales para estimular el proceso de aprendizaje de la literacidad en los participantes, aprovechando los recursos multimedia disponibles y la pizarra digital del aula.

Estructura y Temporalidad

La intervención consta de un total de 12 sesiones, con una duración de 50 minutos cada una. Estas sesiones se dividieron en 3 dimensiones de trabajo, con 4 sesiones asignadas a cada una:

- Lectoescritura (4 sesiones)
- Comprensión Lectora (4 sesiones)
- Generación de Narrativa (4 sesiones)

Las sesiones se llevaron a cabo los días lunes y miércoles. Este horario se estableció estratégicamente para evitar conflictos con otras materias o actividades extracurriculares de los estudiantes (como Educación Física o inglés), garantizando mayor disponibilidad y consistencia en la asistencia de los participantes.

Horario de Trabajo: El horario de trabajo se fijó de 2:30 p.m. a 3:30 p.m.

Período: La intervención se implementó en el periodo comprendido entre enero y marzo del 2025

Resultados

El desarrollo de la intervención se llevó a cabo siguiendo las cuatro fases previamente establecidas en el diseño metodológico: contextualización, diagnóstico pretest, intervención y posttest. El proceso inició con la fase de contextualización durante el tercer semestre, en la cual se realizaron observaciones directas dentro del aula para comprender el entorno educativo y las condiciones específicas del grupo participante. El proceso para la obtención de resultados inició con una etapa de observación, realizada durante el tercer semestre del ciclo escolar, previo a la aplicación del pretest. Esta observación comenzó al integrarse al grupo los días lunes y miércoles de 4:30 a 6:00 p.m., horario en el que se desarrollaban actividades escolares regulares. A través de esta fase se registraron dinámicas de trabajo, estilos de aprendizaje, patrones de interacción y dificultades recurrentes en los estudiantes. Este proceso permitió identificar que la escuela opera en un contexto de alta vulnerabilidad, caracterizado por limitaciones económicas, horarios laborales extensos de los padres que dificultan el acompañamiento académico, inasistencias frecuentes, baja matrícula y un riesgo constante de cierre institucional.

A través de esta observación se identificó que la escuela se encuentra en un contexto de alta vulnerabilidad, reflejado en limitaciones económicas, horarios laborales extensos de los padres, inasistencias frecuentes, baja matrícula y un riesgo constante de cierre institucional. Asimismo, se constató que, al igual que lo reportado a nivel nacional tras la pandemia, el rendimiento y desempeño académico de los estudiantes presentaba rezagos significativos. Esta situación se confirmó durante la aplicación del pretest el 6 de noviembre de 2024,

donde los resultados iniciales evidenciaron dificultades en lectoescritura, comprensión lectora y generación de narrativa, lo que justificó plenamente la implementación de la estrategia educativa.

Fase 1: Contextualización: Observación

El grupo de 4° cuando inició la etapa de observación estaba conformado por 14 alumnos, sin embargo, en el ciclo escolar 2024-2025 se presentó una deserción en el grupo, contando actualmente con 9 estudiantes inscritos, incluyendo 2 estudiantes de nuevo ingreso quienes estaban inscritos en otras instituciones, pero por cuestiones familiares se matricularon en la primaria María W. Benavides, sin embargo, la asistencia promedio constante de alumnos es de 6 niños. El grupo observado se caracteriza por ser unido y participativo. Los estudiantes muestran una buena disposición para colaborar entre sí, lo que fomenta un ambiente de apoyo mutuo y cohesión. El docente ha implementado de manera consistente la estrategia de trabajo entre pares, lo cual ha demostrado ser efectiva debido a la diversidad de habilidades cognitivas presentes en el grupo. Esta estrategia no solo promueve el aprendizaje colaborativo, sino que también contribuye a fortalecer el ambiente grupal y la interacción positiva entre los estudiantes.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo por crear un entorno educativo positivo, el docente ha señalado que los estudiantes presentan un rezago educativo significativo. Este retraso se atribuye en parte a las consecuencias de la pandemia de COVID-19, que obligó a la suspensión de clases presenciales y a la implementación de clases en línea. La falta de acceso a una enseñanza de calidad durante este periodo ha impactado negativamente en el desarrollo académico de los estudiantes.

Además, el docente ha observado que otro factor que contribuye al rezago es la falta de refuerzo en el hogar. Los estudiantes no reciben el apoyo necesario para consolidar los aprendizajes adquiridos en clase, lo que afecta su progreso académico. Esta combinación de factores ha generado una brecha en el rendimiento académico, la cual es importante abordar a través de intervenciones pedagógicas adecuadas.

Fase 2: Pretest:

El pretest de la investigación se llevó a cabo el día 6 de noviembre de 2024.

La aplicación contó con la colaboración de la Licenciada Jazmín Guerrero y la Psicóloga Itzel Martínez, quienes asistieron en la ejecución protocolaria de la prueba. El proceso de aplicación del pretest se realizó en un horario comprendido entre la 1:30 p.m. y las 3:00 p.m., coincidiendo con el inicio de la jornada vespertina.

La aplicación del pretest se realizó de manera individual para cada uno de los siete participantes. Esta decisión metodológica se tomó al observarse, desde las primeras interacciones con el grupo, la presencia de dificultades y variaciones significativas en el lenguaje y la expresión de los estudiantes. Aplicar la prueba de forma individualizada permitió:

Minimizar sesgos: Evitar la influencia o la presión social entre pares que pudieran alterar las respuestas genuinas.

Garantizar la comprensión: Asegurar que cada participante entendiera correctamente las instrucciones de la prueba.

Recolección de datos cualitativos: Facilitar la observación detallada del desempeño y las estrategias de respuesta de cada estudiante, proporcionando un contexto más rico para el análisis posterior.

Durante la evaluación de se observó que los puntajes obtenidos en las subpruebas de lenguaje, en su mayoría, se corresponden con un nivel de desempeño propio de 1° grado de primaria, lo que indica un retraso en las habilidades lingüísticas y de comprensión.

Estudiante N03 destacó en 3 de las pruebas, obteniendo puntajes significativamente superiores a los de sus compañeros y por encima de lo esperado para su edad cronológica, lo que sugiere un dominio avanzado en ciertas áreas del lenguaje en comparación con el grupo evaluado. Sin embargo, durante la observación y la aplicación se detectó que este estudiante presenta dificultad en la producción oral de la letra R, dificultándole la comunicación con sus compañeros.

Estudiante K01 no respondió en tres de las pruebas, manifestando que no sabía leer ni escribir. Este hecho pone de manifiesto una importante limitación en su desarrollo académico y en su alfabetización, lo cual requiere atención prioritaria y medidas de apoyo adecuadas para promover su integración en el proceso educativo.

Estudiante OL04 enfrenta ciertas dificultades en la comprensión y recepción de dictados en español, debido a que este idioma es su segunda lengua. Su lengua materna es el mixteco, lo que implica que aún se encuentra en proceso de adaptación y aprendizaje del español. Durante la observación, se pudo detectar que, en varios momentos, el estudiante tiene dificultades para entender claramente las indicaciones dadas en español.

Tabla 6. Desarrollo general de la intervención

	Módulo	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
FASE 1	Fase contextualización	Conocer el contexto educativo de los docentes. Conocer el historial educativo del estudiante, así como identificar necesidades específicas de este.	-Entrevistas a docentes -Entrevista a directivos -Observación de las clases	Entrevistas abiertas	3 horas entrevistas
FASE 2	Diagnóstico-Pretest	Obtener una comprensión clara y detallada de la situación actual, problemas potenciales y necesidades	Aplicación de la batería III	Batería III Woodcock Muñoz	50 min
	Introducción al uso de dispositivos	familiarizar al alumnado en el manejo de las tabletas	- Elaboración de normas de uso y seguridad de las tabletas. Se escriben en un listado visible en el aula. - Primer contacto con la tableta. Acciones básicas: encendido/apagado, galería, cámara, navegador, captura de pantalla	-tabletas -aula	1 sesión 50 min.
FASE 3	Intervención	Lectoescritura	Fortalecer las habilidades de lectura y escritura necesarias para el aprendizaje		12 sesiones de 50 min. Cada una.

		Comprensión lectora	Promover las habilidades lectoras de los estudiantes para que puedan entender y comprender diversos textos		
		Generación de narrativa	Desarrollar las habilidades de los estudiantes para crear y expresar historias de manera coherente, creativa y estructurada.		
FASE 4	Postest	Evaluar el impacto y la efectividad de la intervención realizada, comparando los conocimientos, habilidades o actitudes de los estudiantes antes y después de la implementación de la estrategia educativa.	Aplicación de la Batería III	Batería III Woodcock Muñoz	50 min

En los anexos se presentan una serie de tablas que describen el desarrollo de las sesiones implementadas durante la intervención. En ellas se detallan las actividades llevadas a cabo, los objetivos propuestos, los recursos utilizados y la temporalidad de cada sesión.

Las sesiones se concentran en dimensiones

Lectoescritura (ver tabla 2, 3 y 10)

Comprensión lectora (ver tabla 4, 6, 9 y 11)

Generación de narrativa (ver tabla 5, 7, 8 y 12)

Tabla 7. Asistencia a la intervención

PARTICIPANTE	NO DE SESIONES ASISTIDA
AN01H	12
KI02M	4
MO03H	7
OL03M	8
JO06H	7
MI05M	3
MA04H	7

Resultados fase 3 intervención

Resultados Grupales:

La institución educativa en la que se desarrolló la presente investigación corresponde a una escuela primaria ubicada en el centro de Cuernavaca, Morelos, que opera en turno vespertino. A partir de un proceso sistemático de observación y de la aplicación de una evaluación diagnóstica, se identificaron diversas problemáticas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las principales se encuentran la intermitencia en la asistencia de los estudiantes, el limitado involucramiento de los padres o tutores debido a sus actividades laborales, la baja matrícula y un rezago educativo significativamente notable.

Durante el proceso de observación se identificó una dinámica grupal claramente diferenciada por género. Los estudiantes suelen dividirse espontáneamente entre niños y niñas; los primeros se muestran más participativos y activos durante las actividades académicas, aspecto que se refleja también en los resultados del pretest, donde los cuatro

varones del grupo obtuvieron las puntuaciones más altas. En contraste, las niñas tienden a interactuar principalmente entre ellas y presentan mayores dificultades en el desempeño escolar. En particular, se observó que una de las alumnas tiene como segunda lengua el español, lo cual interfiere en su comprensión lectora y producción oral; mientras que otra aún no consolida el proceso de decodificación, mostrando dificultades para distinguir entre fonemas y grafemas.

La interacción con el docente se caracteriza por un ambiente calmado y estructurado. Las sesiones se centran principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas, procurando integrar de manera transversal contenidos de otras asignaturas mediante el uso del vocabulario. Asimismo, los días jueves se destina un espacio para el uso de materiales lúdicos, como juegos de mesa, los cuales funcionan como recurso motivacional, pues los estudiantes acceden a esta actividad únicamente si han participado activamente y cumplido con las tareas durante la semana.

Los resultados obtenidos en la evaluación reflejaron que la mayoría de los estudiantes alcanzó puntajes considerablemente inferiores a los esperados para su edad y grado escolar, lo que evidencia dificultades en el desarrollo de las habilidades académicas básicas. Con base en dichos hallazgos, se diseñó e implementó una intervención pedagógica orientada a atender las necesidades detectadas, con el propósito de favorecer el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y cognitivas de los alumnos.

La intervención realizada en la escuela primaria Maria W. Benavides, ubicada en el centro de la ciudad de Cuernavaca, Morelos, enfocada en el fomento de las prácticas de literacidad en estudiantes de 4° grado de dicha escuela, el grupo conformado por 8 estudiantes de los cuales asistían activamente entre 5-7 niños, a través de la observación realizada se

detectaron problemas en áreas principalmente relacionadas al Lenguaje, El análisis de contenido de las sesiones muestra un desarrollo progresivo en tres dimensiones de prácticas de literacidad: lectoescritura, comprensión lectora y generación de narrativas. En cada una se identifican categorías que reflejan el avance del estudiante desde procesos básicos de decodificación hasta la construcción de significados y producción textual.

Lectoescritura	Sesión: 1,2,3 y 10
Comprensión lectora	Sesión 4, 6, 9 y 11
generación de Narrativa	Sesión 5, 7, 8 y 12

En la dimensión de **lectoescritura**, las primeras sesiones se orientan a la identificación visual del abecedario, el establecimiento de la relación fonema–grafema y la construcción simbólica de la letra mediante el trazo, copia y asociación sonido–letra. Este proceso evidencia el uso de herramientas culturales (el lenguaje escrito, recursos visuales y dispositivos digitales), aspecto central en Vigotsky, quien sostiene que el aprendizaje surge mediado por instrumentos y por la interacción con otros. Se observa la intervención constante de la docente como figura de andamiaje, guiando al estudiante dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, lo cual permite transitar de la manipulación concreta (reconocer y trazar letras) hacia la comprensión simbólica de la escritura. Desde la perspectiva del desarrollo infantil, estas actividades son pertinentes, pues implican coordinación visomanual, discriminación visual y conciencia fonológica, consideradas prerequisites para la alfabetización inicial.

En la sesión 1 con el grupo el ejercicio de observación permitió reflexionar sobre las diferencias en el uso de tecnología entre los niños y cómo estos dispositivos cumplen

diversas funciones en sus vidas: desde el entretenimiento y los juegos hasta la búsqueda de contenidos específicos como las novelas mexicanas. La accesibilidad y las restricciones parentales parecen jugar un papel importante en las decisiones sobre el uso de cada dispositivo, y es importante considerar cómo estos hábitos pueden evolucionar a medida que los niños crecen y adquieren más autonomía.

En la sesión 2 El reconocimiento de las letras no se limita a un proceso de memorización, sino que implica una internalización gradual del sistema simbólico que permite comprender la relación entre grafías, sonidos y significados.

Por su parte, Cassany (2006) plantea que el conocimiento del alfabeto debe situarse en prácticas reales de lectura y escritura, donde el niño le atribuye sentido a las letras dentro de contextos comunicativos, desarrollando así una conciencia fonológica y visual que facilita el acceso al sistema escrito.

las sesiones correspondientes a la dimensión **Comprensión Lectora**, se observa que la intervención se centra en procesos de interpretación del texto, vinculación emocional y comprensión simbólica. Las categorías identificadas: identificación de emociones, explicación de causas, interpretación literal y profunda, reconocimiento de símbolos, significados simbólicos y organización alfabética evidencian un avance progresivo desde la comprensión literal hacia un nivel inferencial y reflexivo. En la sesión 4, el enfoque estuvo centrado en la identificación de información explícita, lo que permitió observar el nivel inicial de reconocimiento literal del contenido. Posteriormente, en la sesión 6, se promovió la inferencia y la elaboración de conexiones entre fragmentos del texto, donde los estudiantes comenzaron a justificar sus interpretaciones a partir de evidencias escritas. En la sesión 9, la dinámica propició un análisis más profundo del propósito comunicativo y la

estructura textual, favoreciendo que los participantes desarrollaran estrategias para jerarquizar información y establecer relaciones lógicas. Finalmente, en la sesión 11, se observó un nivel más autónomo de comprensión, reflejado en la capacidad de los estudiantes para formular conclusiones y emitir opiniones críticas fundamentadas en el contenido leído. De esta manera, el proceso evidenció un tránsito desde habilidades básicas de reconocimiento hasta el desarrollo de una comprensión lectora estratégica, lo cual contribuye directamente al fortalecimiento de las prácticas de literacidad trabajadas en el proyecto.

Las sesiones centradas en la dimensión **Generación de Narrativa** evidencia una evolución en la capacidad del estudiante para producir textos narrativos, pasando de actividades guiadas hacia procesos de mayor autonomía en la expresión oral, escrita y multimodal. Las categorías encontradas como mediación docente, interacción con recursos digitales, generación de ideas, planificación narrativa, coherencia y cohesión textual muestran cómo la narrativa se construye de manera progresiva y socialmente mediada.

En las primeras sesiones (5 y 7), el estudiante requiere un alto nivel de acompañamiento docente, especialmente para estructurar la narrativa (inicio, desarrollo y desenlace) y generar ideas espontáneas. Esta necesidad de apoyo confirma lo planteado por Vygotsky (1978) respecto a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): el niño puede desarrollar funciones superiores del pensamiento cuando cuenta con la mediación de un adulto que modela, orienta y regula la actividad narrativa. La presencia del andamiaje verbal (preguntas detonadoras, modelaje de estructura del relato) permite que el estudiante logre organizar eventos y relaciones causa–efecto, habilidad clave en el desarrollo cognitivo y narrativo infantil.

La incorporación de recursos digitales (tableta, aplicaciones para escribir y dibujar) favorece la producción multimodal del texto. Desde la perspectiva de Cassany (2006), esto representa una práctica de literacidad situada, ya que el estudiante produce textos no solo desde la palabra escrita, sino también desde imágenes, manipulación táctil y herramientas tecnológicas. La narrativa deja de ser un ejercicio escolar aislado y se convierte en una práctica comunicativa que tiene propósito, audiencia y significado.

En sesiones posteriores (8 y 12), se observa un cambio cualitativo: el estudiante comienza a desarrollar coherencia y control del lenguaje, muestra mayor autonomía narrativa y evidencia autocorrección, un indicador de desarrollo metalingüístico. Además, la interacción entre pares se vuelve un elemento fundamental para mejorar la calidad del contenido, lo que refuerza el postulado Vigotskiano de que el lenguaje se construye socialmente antes de internalizarse.

Por otra parte, el proceso narrativo se acompaña de elementos emocionales, motivación, confianza, conexión afectiva con el tema lo cual corresponde al desarrollo infantil en el plano socioemocional y lingüístico. La narrativa se transforma en un espacio para expresar identidad, emociones y experiencias, reforzando la función simbólica del lenguaje como medio de representación y pensamiento.

Finalmente, en la última sesión analizada se observa un avance hacia la autonomía escritural, donde los estudiantes producen una estructura narrativa básica sin depender completamente de la mediación docente. Este resultado indica que la ayuda ofrecida fue retirado progresivamente a medida que aumentaban las competencias del estudiante.

Desde una perspectiva constructivista el aprendizaje no es un proceso de recepción pasiva, sino un acto activo en el que el niño construye su conocimiento a partir de la interacción con el entorno. Esto implica que, si las experiencias previas, esquemas cognitivos o procesos operatorios no están suficientemente consolidados, las tareas académicas que exigen operaciones más complejas (como la lectura comprensiva o la organización narrativa) generarán desequilibrios que requieren intervenciones específicas para promover nuevas estructuras mentales.

La intervención realizada responde justamente a este principio: se parte del diagnóstico del nivel real de desempeño del estudiante y, a través de actividades progresivas. En la lectoescritura, las actividades de reconocimiento del abecedario, relación fonema grafema y construcción simbólica de las letras corresponden al nivel de las operaciones concretas, propio de niños de esta edad. En esta etapa, el pensamiento depende aún del apoyo perceptivo, motor y visual, por lo que el uso de trazos, manipulación de materiales y ejercicios de discriminación fonológica resulta pertinente para fortalecer la capacidad de representación, entendida como la habilidad para comprender que los signos escritos remiten a sonidos y significados. El avance observado en esta dimensión indica que los estudiantes lograron integrar gradualmente estos elementos dentro de esquemas más estables.



En la dimensión de comprensión lectora, el progreso desde la identificación literal de información hacia la inferencia, la explicación causal y la interpretación simbólica refleja un tránsito hacia formas de pensamiento más complejas dentro de las operaciones concretas. Para Piaget, este avance implica un proceso de descentración, es decir, la

capacidad del niño para considerar múltiples aspectos del texto, coordinar información y establecer relaciones lógicas que permiten comprender más allá de lo explícito.

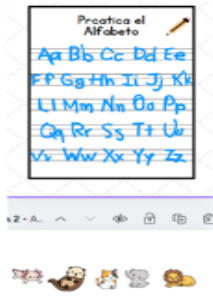
En la generación de narrativas, la evolución desde producciones guiadas hacia relatos más autónomos, coherentes y estructurados indica un desarrollo significativo en la coordinación temporal y causal, elementos fundamentales de las operaciones lógicas. La capacidad de planificar una historia, organizar eventos y mantener la coherencia interna exige que el niño articule diferentes factores cognitivos memoria, lenguaje, pensamiento lógico y representación simbólica, los cuales se desarrollan progresivamente a medida que integra nuevos esquemas.

A continuación, se presenta el análisis de contenido correspondiente al estudiante **AN01H**, quien participó de manera continua en las doce sesiones diseñadas para esta intervención. El análisis integra de forma sistemática los productos generados por el alumno, así como sus actitudes, comportamientos y habilidades observadas durante el proceso. Esto permite obtener un resultado individualizado que refleja no solo su desempeño académico y lingüístico, sino también su forma de interactuar, comprender y construir significados a lo largo de las actividades.

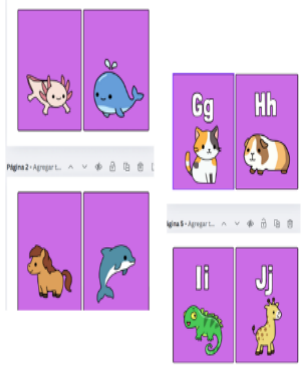
Este apartado describe, por tanto, los avances, patrones y manifestaciones relevantes identificadas en el caso, proporcionando una visión integral del desarrollo del estudiante en relación con los objetivos planteados en la intervención.

Evidencia	sesión
  	<p>Sesión 1 introducción al dispositivo-lectoescritura, tuvo como propósito familiarizar a los estudiantes con el uso básico de la Tablet, incluyendo funciones como la descarga y búsqueda de aplicaciones. Durante la práctica se observó que varios alumnos recurrían a la búsqueda por voz para evitar escribir, y al indagar sobre esta conducta señalaron que su dificultad principal era no saber escribir. Además, el caso de AN01H destacó porque utilizaba de manera constante el predictor de texto para completar las palabras, lo que limitaba la práctica directa de la escritura. Ante estas situaciones, se solicitó a los estudiantes realizar la escritura de manera manual en pantalla, iniciando actividades para el reconocimiento de vocales y la formación de palabras cortas. La sesión permitió identificar habilidades iniciales de lectoescritura, así como estrategias compensatorias utilizadas por los alumnos para evitar la escritura manual.</p>

--	--




Actividad 1

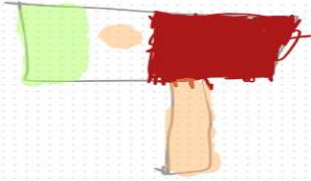


sesión 2 Lectoescritura

En la segunda sesión, los estudiantes trabajaron con un abecedario previamente cargado en la pizarra digital. La actividad consistió en mencionar el nombre de cada letra presentada y escribir su propio nombre utilizando el abecedario disponible, el cual incluía colores e imágenes asociadas a cada letra para favorecer la identificación visual. Durante la sesión se encontró que el estudiante reconoce con claridad las letras tanto en su sonido como en su representación escrita. Asimismo, logra escribir su nombre sin dificultades, alternando adecuadamente entre mayúsculas y minúsculas. También se observó que identifica de manera precisa la relación entre la imagen y la letra correspondiente, lo que le permite reforzar la asociación grafema–fonema y escribir su nombre de forma correcta y autónoma.

	<p>Categoría encontrada: <i>Conciencia</i></p> <p><i>Fonológica y Alfabética</i></p>
<p>dibuja a tu personaje favorito de Paco el Chato</p> 	<p>Sesión 3: Lectoescritura</p> <p>La tercera sesión se centró en fortalecer habilidades de lectura y escritura mediante el trabajo con el cuento “<i>Paco el Chato</i>”. La clase comenzó con la presentación del cuento y una explicación sobre la importancia de la lectura para comprender y construir significados. Posteriormente, se realizó una lectura en voz alta, alternada entre el maestro y los estudiantes (a los que se les dificultaba la decodificación se les pidió que contaran lo que veían en la imagen, después el maestro lo leía en voz alta), mientras todos seguían el texto previamente cargado en las tabletas.</p> <p>Durante el desarrollo, se llevó a cabo una discusión grupal en la que se hicieron preguntas clave sobre la historia con el fin de evaluar la comprensión inicial.</p>

	<p>Los estudiantes lograron identificar personajes, situaciones y elementos relevantes del relato. Sin embargo, en la actividad individual que consistió en escribir un breve resumen del cuento en la pizarra digital se observaron dificultades asociadas a la producción escrita. Estas dificultades incluyeron problemas para organizar el texto dentro del espacio disponible, uso inconsistente del renglón, dispersión gráfica y trazos poco controlados, lo que evidenció limitaciones en la conciencia gráfica y en la noción de espacialidad al momento de escribir.</p> <p>En el cierre de la sesión se realizó retroalimentación general sobre la lectura y se recuperaron las percepciones de los estudiantes. Algunos expresaron: <i>“sí, recuerdo a la abuela, al policía, a Paco y al perro”</i> y <i>“el que más me gustó a mí fue el perro, porque acompañó a Paco mientras estaba perdido”</i>, lo que confirma una adecuada comprensión global del cuento, aunque contrastada con las dificultades detectadas en la producción escrita.</p>
--	---

	<p>Categoría encontrada: <i>Ausencia de dominio en la conciencia gráfica y la espacialidad de la escritura, comprensión literal</i></p>
<p>INSTRUCCIÓN: Se les mostró a los Alumnos un video referente a la historia de la bandera y se les pidió escribir lo que entendieron del video y dibujar el tema principal de este.</p> <p>ANGEL Diseñó que la bandera de nuestro país el color verde significa esperanza y rojo significa la muerte de nuestro antepasados</p> 	<p>Sesión 4: Comprensión lectora</p> <p>-identifica que el personaje Paco el chato se sintió triste “lloró por eso quiere decir que se puso triste”</p> <p>-identifica que la se fue a vivir con la abuela a la ciudad.</p> <p>Categorías encontradas: Identificación de Información Explícita. Inferencias alejadas de las causas antecedente</p>

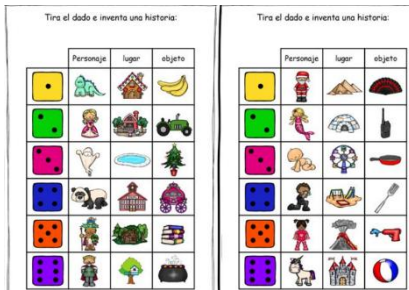
<p style="text-align: center;">CREANDO UN CUENTO COLECTIVO</p> <p>Había una vez en un bosque, vivían un oso y un leopardo, ellos cazaban animales para alimentarse y lo hacía también el oso, pero se encontraron los dos.</p> <p>Ellos no se conocían y esta era la primera vez que se encontraban y comenzaron a platicar sobre un cazador que acechaba los animales del bosque.</p> <p>mientras platicaban, unos pasos que pudiera deducir eran de enormes pies se escucharon, de pronto el oso volteó a ver arriba y logró ver una sombra muy grande y los animales asustados corrieron a decirle a los demás animales del bosque. algunos animales estaban comiendo, otros estaban durmiendo y los que ya se habían enterado de la noticia estaban asustados y buscaron un escondite. de pronto se dieron cuenta que se trataba de un cazador muy peligroso que traía armas y un spagueti para llamar la atención de los animales y de esa manera ponerle una trampa. el leopardo se dio cuenta de la trampa de repente un panda iba directo a la comida pero vi una pierna con un pantalón morado y supo que había un humano, pero el humano se rindió y decidió irse a su casa. de esta manera los animales del bosque quedaron a salvo por el panda tan astuto.</p> <p> ANGELO- OSO MATEO- LEOPARDO OLIVA-PANDAS MOY- SPAGUETTI ALHELI- EL COLOR MORADO COLECTIVO-CASA COLECTIVO- BOSQUE </p>	<p style="text-align: center;">Sesión 5 generación de narrativa:</p> <p>Para iniciar, los estudiantes revisaron de manera grupal la estructura básica de un cuento (inicio, desarrollo, clímax y desenlace) y se discutió cada parte para reforzar su comprensión. Posteriormente, se les invitó a escribir una continuación o un final alternativo del cuento, integrando el personaje que cada uno había dibujado previamente y articulando la escritura con su comprensión lectora y creatividad.</p> <p>Como actividad central, se explicó a los estudiantes que elaborarían una historia entre todos utilizando la pizarra virtual. Se les preguntó si sabían qué es un cuento y cuáles son sus partes, fomentando así la activación de conocimientos previos. Después, el docente pregunto a cada niño algo que le gustara mucho y través de eso se dio la instrucción de comenzar la narración, también se guió la construcción narrativa a través de preguntas clave: “¿Cómo se llama este personaje?”, “¿Dónde vive?”, “¿Qué le sucede?”. Las respuestas de los estudiantes</p>
---	--

	<p>eran registradas en la pizarra(los niños iban con la escritura consolidada lo escribían en la pizarra).</p> <p>Los alumnos participaron turnándose para aportar nuevas acciones o detalles relacionados con el personaje, añadiendo información sobre emociones, escenarios y la interacción con otros personajes.</p> <p>La sesión permitió observar que los estudiantes lograron articular una idea narrativa completa y mantener coherencia entre las partes del cuento, demostrando una adecuada integración de creatividad, secuenciación de eventos y comprensión de la estructura narrativa.</p> <p>Es importante mencionar que el encargado tuvo una participación activa en la generación de narrativa, haciendo preguntas detonadoras, y ayudándoles a conectar ideas.</p> <p style="text-align: center;">Categorías encontradas: <i>Idea narrativa completa. Coherencia buena, Expresión de emociones y estados afectivos en la narrativa</i></p>
	<p>Sesión 6 comprensión lectora</p>

los estudiantes debían leer en voz alta mientras se contabilizaban palabras por minuto; después respondieron preguntas de comprensión relacionadas con el texto.

Durante la sesión, se observó que el estudiante producía predicciones basadas en la imagen, evidenciando un uso emergente de pistas visuales para anticipar la historia. Por ejemplo, comentó: *“pues un león y un ratón que se lo come porque los leones se comen a los ratones”*, lo que muestra una interpretación basada en conocimientos previos más que en el contenido real del texto, reflejando una comprensión parcial pero activa. El desempeño general del estudiante mostró que se encuentra en un nivel emergente de identificación de la idea principal: realiza intentos significativos para inferir, necesita apoyo para precisar la información clave y muestra comprensión parcial del contenido, especialmente cuando las actividades requieren integrar texto e imagen.

Categoría encontrada: *Nivel emergente de identificación de la idea principal*





Personaje inventado: Había una vez un ansioso investigador llamado Pedro Fuentes que por mucho tiempo había estado inactivo, pero cierto día el señor Fuentes se sentía muy triste por no trabajar en una empresa chiquita y fue contratado, es decir encontró el empleo que buscaba y llamó a la señora que lo contrató y ella le explicó que la casa de su perro debido a los fuertes vientos salió volando y el rápidamente empezó una búsqueda, fue a varios lugares y de pronto en una granja abandonada en donde había un viejo tractor azul encontró la casa se la llevó y su perro se puso feliz... y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Sesión 7 generación de narrativa

Utilizando elementos aleatorios proporcionados por dados virtuales. Cada tiro del dado determinaba un personaje, un lugar y un objeto, los cuales debían integrarse en la historia creada por los estudiantes. Posteriormente, se trabajó con una serie de imágenes, y cada niño organizó el orden según su preferencia para construir su relato personal.

Desde el inicio, la dinámica buscaba promover la creatividad y la construcción espontánea de historias; sin embargo, durante el desarrollo se observaron dificultades significativas en la estructuración narrativa. La mayoría de los estudiantes no logró mantener una secuencia lógica entre los elementos seleccionados y las imágenes, lo que se reflejó en historias con escasa coherencia interna. Asimismo, se notó un uso muy limitado de conectores temporales y causales, dificultando la continuidad entre las ideas expresadas. En varias ocasiones incorporaron de manera abrupta comentarios ajenos a la historia, frecuentemente mencionando situaciones recurrentes en su lenguaje cotidiano, como referencias a violencia

	<p>o frases repetidas por ellos mismos, por ejemplo: “<i>y entonces se fueron a Michoacán y ahí están en Michoacán</i>”, expresión utilizada sin relación con los elementos de la narrativa asignada.</p> <p>Estas producciones reflejan dificultades tanto en la organización estructural del cuento como en la construcción de una progresión temática clara, lo que limita la cohesión y el sentido global de la historia generada.</p> <p style="text-align: center;">Categorías encontradas: <i>Baja complejidad estructural, Baja coherencia</i></p>
	<p style="text-align: center;">Sesión 8 generación de narrativa</p> <p>El estudiante solicitó que se le proporcionara un dibujo de una “ruta 3” para colorear, lo que evidenció desde el inicio un interés personal vinculado con su experiencia cotidiana. A partir de esta solicitud comenzó a construir una narración espontánea en la que comentó: “<i>yo antes utilizaba la ruta 3 y había unas muy feas, pero otras muy chidas; de la última que me acuerdo es...</i>”, mostrando una evocación clara de recuerdos y vivencias previas. Posteriormente agregó: “<i>me gustan mucho las rutas,</i></p>

 <p>Ami me gustaría que tuviera luces y asientos más cómodos y luces abajo de los asientos</p> <p>Es una ruta tres y esa ruta puede ir a Temixco y tiene asien y</p>	<p>yo quiero ser rutero cuando sea grande”, integrando deseos personales y proyecciones de futuro dentro de su relato. La sesión permitió observar cómo el estudiante activa su conocimiento previo para elaborar una historia con sentido, incorporando elementos afectivos, experienciales y aspiracionales que impulsaron su producción creativa inicial.</p> <p>Categoría encontrada: <i>Utilización del Conocimiento Previo, Impulso Creativo Inicial</i></p>
	<p>Sesión 9 comprensión lectora:</p> <p>Realizó la actividad sin ninguna duda, sin embargo, a la hora de revisar y verificar las respuestas notando que no completo correctamente 5, “es que las mascotas se repiten” “no me gusta leer es muy cansado”</p> <p>Categorías encontradas: <i>Deficiente Identificación de Información Explícita</i></p>

Cómo cepillarse los dientes

¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos? Los investigadores británicos respondieron que no. De hecho, han probado muchas alternativas diferentes y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, se daña esmalte de los dientes y los encías así que los mastios de comida o la placa dental. Bertha Hansen, experta en el cuidado de los dientes, señala dice que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo.

—Comence por uno esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera, dice.


—Tiempo queda la lengua. De hecho, esta puede contener más de bacterias que pueden causar mal aliento.

59

Palabras leídas por minuto: _____

Ordene alfabéticamente las siguientes palabras y después busque en la sopa de letras.

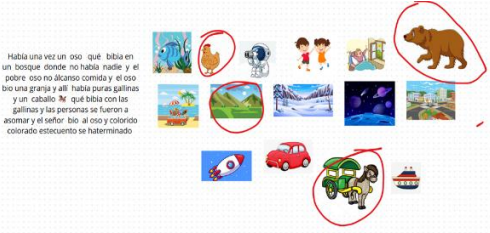
1. dentista	1. <u>crispetas</u>	L C O T J Y J R E I F I F A Z
2. cepillo	2. <u>Bolígrafo</u>	L K F S M O M N Q V N K I M
3. investigadores	3. <u>Cepillos</u>	V H A B U H Z W M V U C C
4. bacterias	3. <u>Dientes</u>	G A V I K L E L Z D K E R Z P
5. objeto	4. <u>Investigación</u>	W J F R G N H A K K S A C A
6. bolígrafo	5. <u>Lengua</u>	O C P E U J G I M T L K C
7. lengua	6. <u>Placa</u>	O M R T F L C A U D E I L A A
8. placa	7. <u>Resultado</u>	A P F C J O S T K M N G I L L
9. resultado	8. <u>Sujeta</u>	I L V A M O S E J E S A F I G
	9. <u>Alimento</u>	L Z U B V E T J O O U O E E T
		U B C D G V N U D Z A O C N E
		R H K M Z E S H S H O T E
		E I W O V C I G F E D O W
		R E O A M D R A A I S E N V
		P S O L I G R A F O K F A A G



Sesión 10 lectoescritura: actividades de orientadas al fortalecimiento de la fluidez lectora, la comprensión y la organización alfabética. Se proporcionó a los estudiantes la lectura “*Cómo cepillarse los dientes*” y, posteriormente, se les solicitó responder preguntas relacionadas con el texto para evaluar la identificación de ideas principales. Además, se trabajó con una sopa de letras en la que primero debían ordenar alfabéticamente un conjunto de palabras para después localizarlas dentro del ejercicio. Durante la lectura en voz alta, el estudiante leyó 59 palabras por minuto, cifra por debajo del promedio esperado para un alumno de 4.º grado, que se sitúa alrededor de 100 palabras por minuto. Este desempeño evidencia una baja velocidad lectora, lo que repercute tanto en la fluidez como en la comprensión global del texto. En la actividad de organización alfabética, el estudiante mostró dificultades iniciales para ordenar las palabras. Solicitó apoyo al encargado y, mientras recibió acompañamiento, logró completar correctamente la tarea. Sin embargo, una vez que el apoyo se retiró, presentó nuevamente dificultades para realizarla de

	<p>forma autónoma. A pesar de esto, manifesté persistencia y logró continuar y concluir la actividad, aunque con errores.</p> <p>En cuanto a la comprensión lectora, el estudiante fue capaz de recuperar información esencial del texto y responder preguntas básicas, lo que indica un nivel funcional de identificación de ideas principales, aunque con necesidad de guía para lograr precisión completa.</p> <p>Categorías encontradas: <i>Baja velocidad lectora, Identificación de ideas principales, Dependencia de apoyo en la organización alfabética de palabras</i></p>
<p>EQUIPOS HOMBRES Y MUJERES</p>  <p>El capibara come pasto y flores y puede correr agua del mar. La capibara mide 1.1 y el macho mide 1.1.</p> <p>capibara, macho, hembra, agua, flores, pasto, mar, correr, medir, macho, hembra, 1.1, 1.1</p>	<p>Sesión 11 comprensión lectora</p> <p>Para comenzar, se preguntó al grupo qué tema les gustaría investigar de manera colectiva y, tras una votación, eligieron trabajar sobre los capibaras. Posteriormente, se les dio la instrucción de buscar información en Google y videos en YouTube, y organizarla utilizando un mapa conceptual previamente explicado. Se les informó también que el</p>

	<p>docente revisaría sus esquemas y que cada equipo debería explicar su organización al finalizar.</p> <p>En el caso del estudiante A01H, quien trabajó en un equipo conformado por niños, eligieron un video informativo sobre los capibaras. A partir de ese material, escribieron en su mapa conceptual: “El capibara come pasto y flores y puede comer algas del mar. La sombra mide 1.1 y el macho mide 1.3”, acompañando la información con una imagen. Posteriormente, el estudiante elaboró una explicación oral más completa: “es un mamífero que se alimenta de pasto y flores del bosque y puede llegar a medir hasta 1 metro y 30 centímetros, y vive en países de Sudamérica.”</p> <p>Durante la retroalimentación, el docente preguntó: “¿Qué es un mamífero?” A lo que el estudiante respondió: “son animales que vienen de la mamá por eso se les dice mamíferos.” Esta respuesta evidencia la capacidad de recuperar información explícita y de construir explicaciones a partir de conocimientos previos.</p>
--	---

	<p>Sin embargo, al analizar el mapa conceptual, se observaron dificultades en la organización y estructura del texto, ya que la información aparece fragmentada, poco jerarquizada y sin relaciones claras entre los conceptos. Aunque el estudiante logra identificar datos relevantes del video, la estructura gráfica y textual del mapa no refleja conexiones lógicas entre ideas ni una clasificación adecuada del contenido.</p> <p>Categorías encontradas: <i>Deficiente organización y estructura del texto, Identificación de información explícita</i></p>
 <p>Había una vez un oso que bibo en un bosque donde no habla nadie y el pobre oso no alcanzó comérsela y el oso bio una granja y allí había puras gallinas y un caballo que biba con las gallinas y las personas se fueren a acosmar y el señor bio al oso y colorido colorado estocuento se haterminado</p>	<p>Sesión 12 generación de narrativa</p> <p>Desarrollo de la generación de narrativas a partir de estímulos visuales. Se proporcionó a los estudiantes una serie de imágenes situadas del lado derecho de la pantalla, con la instrucción de seleccionar aquellas que consideraran necesarias para crear una historia. A partir de esta selección libre, cada niño debía construir una narración escrita que diera coherencia y secuencia a los elementos elegidos. Durante la</p>

	<p>actividad, se observaron avances y dificultades relevantes en su desempeño narrativo. Por un lado, la mayoría de los estudiantes logró generar una historia básica, incorporando elementos visuales de forma espontánea y logrando establecer una secuencia mínima entre las escenas. Asimismo, se identificó un uso evidente del conocimiento previo, ya que los niños tendían a asociar las imágenes con contextos familiares o lógicos por ejemplo, relacionar animales con ambientes conocidos o vincular personajes con acciones comunes, lo que funcionó como recurso para completar la narración. Sin embargo, también se evidenció una baja coherencia global en la estructura de las historias. Las narraciones presentaban saltos abruptos entre ideas, ausencia de un hilo conductor estable y dificultades para mantener una progresión temática clara. Aunque los estudiantes lograron enlazar algunas imágenes entre sí, la conexión entre eventos se mantuvo limitada debido a un uso reducido de conectores lingüísticos, predominando expresiones simples como “y” o “entonces”, insuficientes para articular temporalidad, causalidad o contraste dentro del discurso.</p>
--	---

	<p>En el plano de la escritura, se identificaron errores frecuentes en ortografía y convenciones gráficas, tales como omisión o sustitución de letras, segmentación inadecuada y otras características propias de un proceso de lectoescritura aún en desarrollo. A pesar de ello, los estudiantes mostraron iniciativa creativa, manteniéndose motivados por la actividad y demostrando interés en la selección de imágenes y en la construcción de sus historias.</p> <p style="text-align: center;">Categorías encontradas: <i>Utilización del conocimiento previo, Baja Coherencia, Construcción de estructura narrativa básica, Iniciativa en la secuencia narrativa, Impulso creativo inicial.</i></p>
--	---

Interpretación:

En términos generales, se observa un desempeño caracterizado por avances incipientes, uso de conocimientos previos y participación creativa, pero acompañado de dificultades en la coherencia, la estructuración textual, la velocidad lectora y la identificación de ideas principales. Este patrón puede ser comprendido desde diversas perspectivas teóricas que explican tanto el desarrollo lingüístico como las prácticas de literacidad en la infancia.

En sus estudios Piaget notó que existen periodos o estadios de desarrollo. En algunos prevalece la asimilación, en otros la acomodación. De este modo definió una secuencia de

cuatro estadios "epistemológicos" (actualmente llamados: cognitivos) muy definidos en el humano. 3.-el tercer Estadio de las operaciones concretas: De 7 a 11 años de edad. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas.

Los resultados obtenidos durante la intervención evidencian que los niños presentan dificultades en la integración del código escrito con su significado, lo cual afecta su desempeño en actividades de lectoescritura. Desde un enfoque constructivista, Piaget plantea que el aprendizaje se produce a través de un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el niño asimila y acomoda la nueva información a sus esquemas mentales. En este sentido, al encontrarse los participantes en la etapa de operaciones concretas, es esperable que requieran apoyo y experiencias concretas para comprender y manejar de manera adecuada los elementos simbólicos del lenguaje escrito. La dificultad para dar sentido al texto leído o escrito puede relacionarse con una comprensión aún incipiente de las estructuras del lenguaje, lo que refleja la necesidad de seguir fortaleciendo sus habilidades cognitivas a partir de situaciones significativas y contextualizadas.

La integración de ambas perspectivas teóricas permite comprender que los procesos de adquisición de la lectoescritura no dependen únicamente del desarrollo madurativo del niño (como lo plantea Piaget), sino que también requieren de un contexto de interacción social donde el aprendizaje pueda ser guiado y mediado (como sostiene Vigotsky).

Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales. O, para decirlo

en los hermosos términos de Hagège (1985) Una lengua escrita no es una lengua oral transcrita: es nuevo fenómeno lingüístico y cultural (Ferreiro, 1999/2004, p. 77).

La visión sobre el papel de la lectura y la escritura para el pensamiento se hace más nítida al comprender que mediante la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, En ámbito de la lectoescritura, se evidenció una conciencia fonológica y alfabética emergente, aunque aún insuficiente. La ausencia de dominio en la conciencia gráfica y en la espacialidad de la escritura sugiere que los estudiantes presentan dificultades para organizar adecuadamente las letras y palabras en el espacio gráfico, lo que afecta tanto la legibilidad como la coherencia de los textos producidos.

Asimismo, se identificó una baja velocidad lectora, lo cual limita el acceso fluido a los textos y, en consecuencia, la comprensión global de los mismos. Este aspecto repercute directamente en los niveles de comprensión lectora observados.

En primer lugar, las dificultades observadas en la conciencia gráfica, la espacialidad de la escritura y la dependencia del apoyo adulto se relacionan directamente con los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que los niños construyen progresivamente la escritura a través de hipótesis que van desde niveles presilábicos hasta alfabetizados. Los errores ortográficos, la imposibilidad de ordenar palabras alfabéticamente sin ayuda y el uso de herramientas compensatorias como el predictor de texto reflejan que los estudiantes se encuentran en una transición entre niveles conceptuales, aun necesitando apoyo para consolidar el sistema alfabético y las convenciones escriturales.

Como indican Sáiz y Gómez (2016), la construcción de narraciones facilita la valoración de los contenidos de ciertos acontecimientos, ofreciendo información sobre la progresión del aprendizaje del alumnado, la capacidad para organizar y comprender el pasado, la relevancia histórica y las causas y consecuencias.

La comprensión de textos supone llevar a cabo una serie de procesos mentales, cognitivos y sociales que va desde la simple ubicación de información explícita en el texto hasta la relación de inferencias de alta complejidad. A partir de las producciones de los estudiantes y las observaciones durante las sesiones de intervención, se identificó que la mayoría de los niños se encuentra en un nivel básico de comprensión lectora, centrado principalmente en la comprensión literal del texto. Esto implica que los estudiantes logran reconocer información explícita, identificar personajes, lugares o acciones directamente mencionadas, pero presentan dificultades para realizar inferencias, establecer relaciones causa-efecto o interpretar el sentido global del texto. Del mismo modo, se observó que las inferencias realizadas por los niños estaban alejadas de las causas antecedentes, lo cual muestra que no logran establecer conexiones lógicas ni temporales entre los hechos. Esta situación revela que los estudiantes todavía se encuentran en una etapa temprana de desarrollo lector, donde la organización y estructura del texto no son comprendidas plenamente y la apreciación crítica está ausente.

Solé (1992) menciona que la comprensión literal constituye el primer nivel de comprensión, en el cual el lector se limita a extraer información que el texto proporciona de manera explícita. Este nivel, aunque necesario como base, resulta insuficiente para lograr una comprensión profunda o crítica, especialmente cuando se busca fomentar habilidades lectoras más complejas. Por su parte, Cassany (2006) señala que la comprensión lectora es

un proceso interactivo que requiere tanto habilidades cognitivas como estrategias activas para construir significado a partir del texto.

A pesar de que el nivel de comprensión identificado en los niños fue básico, la intervención demostró que mediante andamiajes adecuados como las preguntas guiadas y recursos visuales, es posible potenciar significativamente la comprensión lectora de los niños, ampliando su capacidad para interactuar con los textos de forma más significativa y reflexiva. La identificación parcial de ideas principales, la comprensión fragmentada y la tendencia a responder basándose en asociaciones simples (por ejemplo, asumir que el león “se come” al ratón) evidencian que el proceso lector todavía opera en un nivel inicial, donde la intervención docente es necesaria para guiar a los estudiantes hacia niveles más profundos de procesamiento textual. Asimismo, la baja velocidad lectora observada es consistente con los modelos que explican la relación entre fluidez, decodificación y comprensión, destacando que la falta de automatización interfiere en el procesamiento global del texto.

En las producciones narrativas generadas por los estudiantes, se observó una gran dificultad para desarrollar relatos creativos y estructurados. En las primeras aproximaciones a la escritura, los estudiantes tendieron a reproducir actos de violencia como contenido central de sus narraciones, mencionando con frecuencia situaciones como golpes, agresiones físicas, armas o referencias a contextos violentos, incluso aludiendo a territorios o figuras sociales como "Michoacán" o personajes asociados con la delincuencia. Este patrón recurrente sugiere una influencia directa del entorno sociocultural, en el cual los niños han internalizado ciertos referentes de manera acrítica.

Finalmente, la constante necesidad de acompañamiento, la mejora evidente cuando existe apoyo cercano, y las dificultades para sostener la atención y la coherencia textual se explican desde la teoría sociocultural de (Vygotsky citado en López, 2017).

Resultados test AN01

Resultados fase 4 posttest:

Comparación de resultados

Pretest

Participante	Identificación de letras y palabras	Fluidez de lectura	Rememoración de cuentos	Comprensión de indicaciones	Ortografía	Fluidez en la escritura	Comprensión de textos	Muestra de redacción
AN01H	P:49 AE:10-6 GE:4.9	P:24 AE:8-9 GE:3.3	P:17 AE:6-8 GE:1.3	P:15 AE:6-11 GE:1.1	P:21 AE:7-8 GE:2.1	P:8 AE:6-11 GE:1.9	P:18 AE:7-3 GE:1.9	AE:6 GE:1.9

Posttest

Participante	Identificación de letras y palabras	Fluidez de lectura	Rememoración de cuentos	Comprensión de indicaciones	Ortografía	Fluidez en la escritura	Comprensión de textos	Muestra de redacción
AN01H	P:51 AE:11-0 GE:5.4	P:24 AE:8-9 GE:3.3	P:21 AE:8-8 GE:3.1	P:7 (Paso a otro nivel) AE:7-0 GE:1.3	P:28 AE:8-5 GE:3.4	P:12 AE:8-11 GE:3.6	P:19 AE:7-4 GE:2.0	P:8 AE:7-9 GE:2.5

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del pretest y posttest evidencian cambios diferenciados en las habilidades relacionadas con la literacidad del participante AN01H. De manera específica, se identifican progresos relevantes en las habilidades de identificación de letras y palabras (AE de 10-6 a 11-0; GE de 4.9 a 5.4), rememoración de cuentos (AE de 6-8 a 8-8; GE de 1.3 a 3.1), ortografía (AE de 7-8 a 8-5; GE de 2.1 a 3.4) y fluidez en la escritura (AE de 6-11 a 8-11; GE de 1.9 a 3.6). Estos resultados sugieren una

mejora no solo en habilidades de decodificación, sino también en procesos más complejos asociados a la producción escrita y la organización del lenguaje.

Desde la perspectiva propuesta por Cassany permite profundizar en la interpretación, al considerar que leer y escribir no son únicamente habilidades técnicas, sino prácticas discursivas que implican comprender, interpretar y producir textos en contextos específicos. A partir de esta perspectiva, los avances observados en la escritura (fluidez y redacción) sugieren que el participante está desarrollando competencias para usar el lenguaje de manera más funcional y comunicativa. Sin embargo, el limitado progreso en la comprensión lectora podría indicar dificultades en procesos de interpretación crítica y construcción de significado, aspectos centrales en la literacidad académica.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar el impacto de una intervención psicopedagógica mediada por dispositivos digitales en el fomento de prácticas de literacidad en alumnos de educación primaria. Los resultados muestran avances en áreas específicas del desarrollo lingüístico los cuales se vieron condicionados por las vulnerabilidades estructurales y educativas que caracterizan al grupo participante.

En un primer momento, la evaluación diagnóstica y las observaciones iniciales revelaron dificultades severas en las habilidades de lectoescritura, comprensión lectora y producción narrativa, así como una marcada ausencia de prácticas de literacidad consolidadas. Estos hallazgos se vinculan con factores como la poca asistencia escolar, el escaso acompañamiento familiar, y especialmente los efectos acumulados de iniciar y

transitar los primeros años escolares durante la pandemia por COVID-19, situación que fue señalada repetidamente por los docentes del plantel. De acuerdo con las teorías del desarrollo del lenguaje y las prácticas de literacidad, la interacción social sostenida es un componente esencial para la adquisición del lenguaje; por tanto, estos años de aislamiento y educación intermitente explican en gran medida los rezagos detectados en el grupo.

Si bien la intervención inicial estaba orientada a fortalecer prácticas de literacidad ya existentes, la evidencia mostró que los estudiantes se encontraban en un nivel previo a dicho objetivo. Esta realidad requirió un rediseño pedagógico inmediato, centrado en habilidades emergentes y en el uso del dispositivo digital como una herramienta adaptativa para estimular procesos de reconocimiento fonológico, alfabetización inicial, comprensión básica y producción narrativa guiada.

Desde un enfoque sociocultural la intervención demostró que el acompañamiento constante y la mediación guiada fueron factores determinantes para que los niños logaran avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo. La presencia del facilitador, las actividades estructuradas en la tableta y el uso de tareas graduales permitieron que los estudiantes desarrollaran nuevas habilidades que, en varios casos, posteriormente empezaron a ejecutar de manera más autónoma.

Los dispositivos digitales funcionaron como un recurso motivacional y como un medio para ampliar las posibilidades de acceso, relacionar imágenes con grafías, apoyar la memoria visual y favorecer la exploración autónoma. En casos específicos, como OL(español segunda lengua) y KI(rezago severo en habilidades lingüísticas) , se logró el reconocimiento del abecedario mediante asociaciones visuales en el dispositivo y apoyos manipulativos. En otros casos, como AN01H, el dispositivo dejó de ser un instrumento de

uso recreativo y se convirtió en una vía para investigar, crear ilustraciones, realizar ejercicios de comprensión lectora e incluso explorar nuevos intereses académicos, evidenciando un aumento real de su curiosidad y disposición hacia la literacidad digital.

La intervención psicopedagógica implementando dispositivos electrónicos tuvo un impacto positivo, aunque no uniforme ni suficiente para resolver los rezagos estructurales. Su principal aportación fue encontrar oportunidades de acceso, exploración y construcción guiada que permitieron a los estudiantes reactivar prácticas de literacidad que no se habían logrado consolidar durante su trayectoria escolar previa

Referencias:

- Alonso, Exequiel, & Murgia, Viviana Alejandra. (2018). *Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina*. *Comunicación y sociedad*, (33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>.
- Ausubel, D. P. (1990) *Psicología educativa, un punto de vista Cognoscitivo*. 2a Edición. Editorial Trillas. México.
- American Academy of Pediatrics. (2021). Child development. Retrieved from <https://www.aap.org/en/patient-care/child-development/>
- Balbi, Juan. (2004). Lenguaje y conciencia temática. En: *La mente narrativa, hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Pag: 322-334. Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Brenlla, María Elena. (2013). *Interpretación del wisc-iv: puntuaciones compuestas y modelos CHC*. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 183-197. Recuperado en 08 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200007&lng=es&tlng=es
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid, España: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid, España: Anagrama.
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. *CEE Participación Educativa*, 9, 53–71.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castilla Pérez, M. F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de Primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia.
- Gee, J. P. (2015). *The new literacy studies*. In J. ROSWELL, y K. PAHL (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35- 48) New York: Routledge.
- Green, B. (1988). *Subject specific literacy and school learning*. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179. doi:10.1177/000494418803200203
- González-Rodríguez, María Constanza, & Londoño-Vásquez, David Alberto. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17115>

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2023). Comunicado de Prensa No.039/2023. <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacionymedios/comunicados/iftcomunicado0392023.pdf>

Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2020). *Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia* [Literacy to promote critical thinking in early childhood]. *Educere*, 24(77), 117-134. Universidad de los Andes

Ley General de Educación. (2019). Título Segundo. De la nueva escuela mexicana. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

López (2017): “*La teoría sociocultural y la concepción del desarrollo cognitivo*”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (abril-junio 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/desarrollo-cognitivo.html>
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1702desarrollo-cognitivo>

Massaro, D. W. (2012). Acquiring Literacy Naturally. *American Scientist*, 100(4), 324-333. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1511/2012.97.324> [[Links](#)]

Medina Téllez Girón, A. (2022). Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1423. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-013)

OECD (2023), PISA 2022 results(volumen I): The state of learning and Equity in Education, PISA OECD publishing, Paris.

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-eN>*Ordoñez, M., & Tinajero, A. (2005). Estimulación temprana. Madrid España: Cultural.

Papalia, D. E., Duskin Feldman, R., Martorell, G., Berber Morán, E., Vázquez Herrera, M., Ortiz Salinas, M. E., & Javier Dávila, J. F. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed. --). México D.F.: McGraw Hi

Robles MB (2008) La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Rev Mex Pediatr.*;75(1):29-34.

Romero-Contreras, Silvia, Silva-Maceda, Gabriela, & Elizabeth Snow, Catherine. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00104. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de: <https://nem.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica. Ciudad de México,

México: SEP. Recuperado de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892597>

Scolari, Carlos A., Winocur, Rosalía, Pereira, Sara, & Barreneche, Carlos. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.

Recuperado en 28 de noviembre de 2023, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2018000300007&lng=es&tlng=es

Vygostky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Zona Franca. (2024, mayo 21). *Escuelas vespertinas de León enfrentan cierre por baja matrícula*. <https://zonafranca.mx/politica-sociedad/educacion/escuelas-vespertinas-de-leon-enfrentan-cierre-por-baja-matricula/>

Anexos:

Anexo A. Diario de campo

Fechas: 26-abril-2024

Reunión inicial con la directora la Dra. Ma del Carmen Silva Castañeda y la Dra. Marisol Arroyo, en la cual se planteó el título de la intervención y los objetivos de la misma, explicación a grandes rasgos del panorama escolar, y mención de algunos casos

Fecha: 29 de Mayo de 2024

Grupo: 2º

Observación del contexto

Este día se permitió la observación al grupo de segundo grado, en este grupo hay un total de 16 alumnos inscritos uno de ellos con diagnóstico de Autismo y otro con diagnóstico de epilepsia. Una estudiante con discapacidad motriz (su tiene únicamente 3 dedos). Este día solo asistieron 9 niños, 2 hombres y 2 mujeres.

Hoy, durante la observación de las actividades del grupo, pude notar una gran cohesión entre los integrantes, quienes se apoyan mutuamente tanto en el desarrollo de actividades como en momentos de juego y descanso. Los niños y niñas parecen estar bien integrados y muestran una actitud colaborativa y solidaria, lo que se refleja en cómo se ayudan cuando uno de ellos tiene dificultades para completar una tarea o cuando alguno requiere de apoyo en actividades grupales.

Las dinámicas del día incluyeron juegos colaborativos y ejercicios en sus cuadernos, así como el uso de un cuadernillo que la docente les ha proporcionado, el cual parece ser una herramienta útil para que los estudiantes trabajen de manera autónoma y estructurada. Es evidente que, a pesar de las diversas necesidades que presentan algunos de los niños, el grupo avanza de manera acorde a sus capacidades individuales.

Puedo observar que, aunque el ritmo de aprendizaje varía entre los estudiantes, todos se esfuerzan por seguir el programa propuesto, que se alinea con los principios establecidos por la NEM.

Grupo de 3°

Horario de observación: 4:30 p.m. - 6:00 p.m.

Durante la sesión observada, el grupo de 3° trabajó con un ejercicio de vocabulario en el

que se les asignaban 10 palabras para formar oraciones simples. Este trabajo se realiza habitualmente después del receso, cuando los estudiantes regresan al aula.

Observaciones:

Desempeño general: La mayoría de los estudiantes en este grupo ya domina la lectura, lo que facilita el desarrollo de la actividad. Los alumnos comprenden el vocabulario de manera eficiente y, en general, logran construir oraciones con las palabras propuestas.

Estudiantes específicos:

Niño M: Muestra habilidades que sobresalen respecto al resto del grupo. Es muy participativo y muestra interés por la actividad, siendo un alumno muy activo. No obstante, se observa que es bastante distraído e inquieto, lo que interrumpe su concentración en algunos momentos, lo cual puede afectar su desempeño en tareas más prolongadas.

Niño J: Al igual que M, J tiene habilidades que lo distinguen, pero presenta algunas dificultades con la pronunciación de palabras. Aunque no tiene problemas para leer ni comprender, sus dificultades en la pronunciación a veces lo hacen inseguro al participar, lo cual puede influir en su participación verbal.

Niña K: K tiene dificultades significativas en comparación con el resto del grupo. No sabe leer ni escribir, lo cual limita su participación en las actividades. Además, tiende a golpear a sus compañeros para que le ayuden con las tareas.

La clase de este grupo concluyó con un capítulo de una serie llamada Fly Tales y el profesor indagó sobre el mensaje del capítulo y planteó preguntas referente a la comprensión del capítulo y de las acciones de ellos personajes.

Nota: los docentes hacen uso de dispositivos como laptops, celular y bocinas para impartir su clase.

Fecha: 10 de Junio de 2024

Grupo:2°

La hora de entrada establecida es a la 1:30 sin embargo el contexto familiar de ellos niños ocasiona que lleguen a las 2:00 PM.

Este día, el grupo de 3° tuvo educación física, en la cual se realizaron actividades como lanzar la pelota, patear, y movimientos de brazos y piernas. Además, se trabajó en el área de Lenguaje, donde se leyó el cuento "La cabra de la muerte" de manera grupal. Se realizaron preguntas sobre el contenido del cuento, específicamente sobre lo que significa "preocuparse" y sobre las preocupaciones del personaje principal, para que los niños compartieran sus propias inquietudes.

Observaciones:

Niño JE: JE llegó al aula acompañado de su tutor, como es habitual, ya que padece de epilepsia y se le ha recomendado usar casco por razones de seguridad debido a incidentes previos. Aunque J es un niño muy activo, mostró desinterés por las actividades que la docente había asignado. Su actitud hacia las actividades propuestas fue negativa y se mostró reacio a participar.

Educación física: En la clase de educación física, noté que la mayoría de los niños carecen de coordinación en las actividades, como lanzar la pelota, patear y hacer movimientos de

brazos y piernas. Esto es algo que puede mejorarse con el tiempo, pero es un área en la que varios estudiantes aún necesitan reforzamiento.

Niños nuevos: Algunos niños que no habían asistido en la primera clase observada comenzaron a incorporarse al grupo. Es el caso de EV, una niña que demostró ser muy dedicada durante las actividades. Por otro lado, I es un niño que se mostró bastante distraído y, además, tendió a distraer a sus compañeros, lo cual afectó la dinámica del grupo. También estaba R, quien se distrajo con facilidad y no mostró interés por trabajar en las actividades escolares. R siempre parecía tener los ojos llorosos y tendía a alejarse de los demás, lo cual podría ser una señal de malestar emocional o físico.

Trabajo en Lenguaje: En la actividad de Lenguaje, se leyó el cuento "La cabra de la muerte" de manera grupal. Después de la lectura, la docente realizó una pregunta sobre qué significa "preocuparse" y qué le preocupaba al personaje principal del cuento. Esta actividad fue útil para que los niños reflexionaran sobre sus propias preocupaciones. Los niños comenzaron a compartir abiertamente lo que les preocupaba, lo que generó un espacio de conversación interesante, aunque algunos niños, como R, se mostraron distantes durante esta actividad.

Fecha: 17 de junio de 2024

Grupo: 3°

Este día se trabajaron los elementos de un cuento, tales como el inicio, desarrollo y desenlace (abierto o cerrado). Se presentó un cuento titulado *La tinta roja*, que es un cuento de terror en una adaptación a video tipo cortometraje por los alumnos de 6°. Los

estudiantes realizaron un cuadro comparativo de los cuentos revisados. En la segunda parte de la clase, se abordaron operaciones básicas en Matemáticas, trabajando en sumas y restas sencillas de 1 y 2 cifras.

Observaciones:

El grupo trabajó de manera activa con los elementos de un cuento (inicio, desarrollo y desenlace). El docente presentó el cuento La tinta roja, el cual fue adaptado a formato video tipo cortometraje por los alumnos de 6°. Este tipo de presentación audiovisual ayudó a captar la atención de los estudiantes, quienes se mostraron interesados y participaron en el análisis. Después, realizaron un cuadro comparativo entre los cuentos revisados, una actividad que les permitió identificar y diferenciar los distintos elementos narrativos en cada historia.

Durante la actividad, noté que C tuvo dificultades para copiar del pizarrón. C tardó mucho en realizar esta tarea, lo que podría indicar problemas de coordinación motora o de concentración. Esto afectó su ritmo de trabajo, ya que no pudo seguir el mismo paso que el resto de sus compañeros. Es recomendable hacer un seguimiento más cercano a C para determinar si requiere algún tipo de apoyo adicional en este aspecto.

El grupo de estudiantes mostró una gran unión durante todo el día. Se observó que los niños comen juntos en mesas que ellos mismos organizan y comparten su comida entre ellos. Esta interacción no solo fortalece los lazos entre los compañeros, sino que también refleja un ambiente de apoyo y camaradería, lo que es positivo para el clima social en el aula. En la segunda parte de la clase, se trabajaron las operaciones básicas en Matemáticas, enfocándose en sumas y restas sencillas de 1 y 2 cifras. La actividad fue bien recibida por los niños, quienes pudieron realizar las operaciones sin mayores dificultades. Algunos

estudiantes, como I, mostraron rapidez en sus cálculos, mientras que otros necesitaron más tiempo. A pesar de que la mayoría comprendió bien el contenido, algunos niños podrían beneficiarse de más ejercicios prácticos para fortalecer su agilidad en las operaciones.

Fecha: 3 de julio de 2024

Grupo: 2°

El día de hoy después de veces de asistir a la primaria sin éxito ya que ningún niño llegaba debido al clima, cuando llueve los niños suelen faltar. A clases la asistencia fue de 12 alumnos, trabajando con hojas de trabajo otorgadas por la docente, en las cuales se retoma lo visto durante el ciclo escolar, repaso de silabas, repaso del abecedario, operaciones básicas de 1 cifra, series numéricas del 1 al 100.

D es un niño muy tranquilo y aplicado, trabaja muy bien durante la clase, entregó todas sus actividades, sin embargo, se notó que el agarre del lápiz es diferente y en una posición poco ergonómica, ocasionando molestia y cansancio a la hora de escribir y que la letra llegue a ser poco legible.

Este día tuvieron clase de inglés, en la cual cantan y ven videos en inglés, repitiendo y cantando.

Para finalizar se realizó una actividad llamada el juego del chavo del ocho el cual consiste en un círculo ir chocando las manos mientras se va contando la condición es no mencionar el número 8 en ninguna de sus formas.

Fecha: 03 de octubre de 2024

El día de hoy asistí a una reunión para platicar sobre el protocolo de aplicación de la prueba que se llevará a cabo en la escuela. Durante esta reunión, se discutieron los procedimientos y lineamientos para garantizar que la aplicación de la prueba se realice de manera adecuada y que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones.

Fecha: 09 de octubre de 2024

Grupo: 4°

El día de hoy el docente titular del grupo estuvo ausente, por lo que la directora cubrió la clase. Para mantener la continuidad de las actividades, la directora utilizó hojas de trabajo que incluían ejercicios relacionados con operaciones matemáticas: sumas, restas y multiplicaciones. Estas actividades fueron adaptadas de acuerdo con las necesidades del grupo, y para algunos estudiantes se utilizaron recursos adicionales, como palitos de madera, para representar las operaciones de manera gráfica.

La actividad principal fue una serie de ejercicios sobre operaciones matemáticas (sumas, restas y multiplicaciones). La directora presentó hojas de trabajo que los niños debían completar. Para los estudiantes como AN, J, y M, estas operaciones fueron relativamente fáciles de resolver, ya que demostraron tener un buen manejo de las habilidades numéricas. Sin embargo, O y K encontraron las operaciones más complicadas y tuvieron dificultades para resolverlas de manera abstracta. Para ayudarles a comprender mejor, se utilizó una técnica de representación gráfica con palitos de madera, que permitió visualizar las operaciones de manera más concreta y menos abstracta, lo que facilitó su

comprensión. Esta técnica también ayudó a que los niños pudieran ver físicamente cómo se sumaban, restaban y multiplicaban los números.

La directora me pidió ayuda para explicar las operaciones a los niños, especialmente a aquellos que tenían más dificultades, como O y K. Colaboré en la explicación de las operaciones utilizando los palitos de madera, ayudando a los estudiantes a visualizar los números y las operaciones de una manera más tangible. Fue un momento en el que pude interactuar más directamente con los niños, guiándolos en la resolución de los ejercicios y asegurándome de que entendieran el concepto detrás de las operaciones.

La directora creó un ambiente tranquilo y calmado al poner música instrumental de fondo durante un momento de la clase. Esta acción favoreció la concentración de los niños y contribuyó a reducir cualquier distracción. Por último, les dio una imagen de un dibujo para que lo colorearan es una actividad he notado los niños disfrutan y les gusta.

Fecha: 29 de octubre

Grupo: 4°

Por actividades en el congreso del estado las clases fueron suspendidas

Fecha: 30 y 31 de octubre

Grupo: 4°

Por costumbres y tradiciones estas fechas los niños faltan a clase, no es una suspensión marcada en el calendario, pero los mismos docentes refieren el ausentismo de los estudiantes en estas fechas cercanas al día de muertos.

Fecha 05 de noviembre

Grupo 4°

Este día llegaron 4 alumnos, el docente encargado del grupo de 3° no llegó por lo tanto juntaron a los grupos de 3° y 4°, salieron a Educación Física, aunque no era su día establecido del grupo al que normalmente observo, en educación física jugaron con pelotas observando en estos juegos dificultades de coordinación. El trabajo en clase fue enfocado al cálculo mental, con unas hojas de trabajo en el cual tenían que hacer cálculos de sumas, restas y multiplicaciones, esta ocasión había 3 practicantes en el aula, 2 de ellas no participaban directamente con los estudiantes y 1 de comunicación humana participaba activamente con los niños, el docente me solicitó apoyo para trabajar las actividades con los estudiantes. Específicamente con K y O, pero también con AS y D ya que ellos presentan mayor dificultad para las operaciones matemáticas.

Entrega de consentimientos informados a los padres de familia/tutores de los niños, sin embargo, no todos los padres o tutores se presentaron y las personas que iban a cargo de los menores comentaron le informarían a los padres sobre la intervención y después llevarían la respuesta, no teniendo respuesta de todos.

Fecha 06 de noviembre

Aplicación del pretest

Fecha 12 de nov. Suspensión de actividades

Fecha 19 de noviembre

Grupo: 4°

A primera hora los alumnos tuvieron Educación física, durante su hora de educación física se les solicitó realizar una encuesta proveniente del INEE, en la cual los estudiantes estaban muy emocionados ya que se les proporcionó dispositivos móviles (celular) para la realización de dicha encuesta/cuestionario. Este día fue de preparación para el programa conmemorativo al 20 de noviembre por el día de la revolución Mexicana, los niños de 3° y 4° tendrías la presentación de un bailable por lo tanto estaban ensayando el bailable, el docente junto con los alumnos recortaron cartulinas para realizar las carrilleras que utilizarían como parte de su vestuario en la presentación del bailable, el docente encargado del grupo pidió de mi ayuda para realizar las carrilleras, junto con los alumnos comenzamos a construir las cintas y las que simularían las balas, después comenzamos a pegar las balas al cinturón construido.

Anexo B. Consentimiento Informado



Consentimiento Informado



Estimado Padre/Madre/tutor: a través de este documento queremos hacerle una invitación a su hijo(a) para participar voluntariamente en un estudio de investigación como parte de un proyecto de tesis de maestría en Psicología. Se está realizando una investigación titulada **"Impacto de los Dispositivos Electrónicos en las Prácticas de Literacidad en Estudiantes de Primaria"**.

Si Usted da su consentimiento para que su hijo(a) participe también en el estudio, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier cosa que no le quede claro.

Dicha investigación será llevada a cabo por la Psic. Alheli Odemarys Román López estudiante de la maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos bajo la supervisión de la Dra. Maricarmen Abarca Ortiz. La investigación se llevará a cabo en la Esc. Prim. María W. Benavides ubicada en la calle José María Morelos Núm. 287, Col. Centro de la Ciudad de Cuernavaca.

Objetivo del Proyecto: Analizar el impacto del uso de dispositivos electrónicos en el desarrollo de habilidades relacionadas a la lectura, escritura y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

La participación en el estudio mencionado consiste en:

- Completar la aplicación de una prueba con la cual se evaluarán procesos de lectoescritura del estudiante.
- Participar en una serie de actividades y tareas relacionadas con el desarrollo de habilidades tales como lectura, escritura, comprensión lectora mediante la utilización de dispositivos electrónicos.

Beneficios: Su participación ofrecerá una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas y habilidades en el lenguaje y brindar estrategias para el desarrollo de estas habilidades, lo que puede tener un impacto positivo en su proceso de aprendizaje o enseñanza.

Riesgos: No hay riesgos en esta investigación. El niño podría sentir cansancio o frustración durante las actividades si este es el caso el estudiante puede mencionarlo al investigador a cargo.

Confidencialidad: Toda la información que sea proporcionada para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a). La identidad del niño será protegida por lo que se usarán códigos y nombres ficticios al manejo, todo análisis e interpretación de los datos, como el reporte de actividades.



Derechos: En caso de que acepte que su hijo(a) forme parte del proyecto de investigación debe saber que su participación es voluntaria, por lo que podrá abandonar el estudio sin que exista represalia o penalidad alguna.

Consentimiento de los Padres/Tutores:

Aviso de Privacidad Simplificado: La investigadora principal de este estudio, la Psic. Alheli Odemarys Román López, es responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcionen usted y su Hijo(a), los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que les solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted y su hijo(a) pueden solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestras bases o retirar su consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos les pedimos dirigirse al investigador responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo alheli.romanlop@uaem.edu.mx.

Firma del Consentimiento:

Yo, _____, soy el padre/tutor de _____ y doy mi consentimiento para que participe en este proyecto de investigación. La participación de su hijo/hija podrá contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación y la tecnología.

Firma del padre/tutor: _____

Fecha: _____

Anexo C. Asentimiento informado



MODELO DE ASENTIMIENTO PARA NIÑOS Y NIÑAS

Hola soy la psicóloga Alheli Odemarys Román López y soy estudiante de Maestría, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y quiero invitarte a participar en una investigación que se llama: **"Impacto de los Dispositivos Electrónicos en las Prácticas de Literacidad en Estudiantes de Primaria"**, en el cual están participando otros niños y niñas como tú.

Para ello queremos pedirte que nos apoyes realizando unas actividades relacionadas con la lectura y escritura. Toda la información que nos brindes nos ayudará a evaluar tus habilidades en la lectura y escritura.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá o tutor legal hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no, puedes parar cuando quieras y no habrá ningún problema.

Este estudio es seguro para ti, y tu participación ha sido explicada a tu papá, mamá o tutor legal.

Sí quiero participar

No quiero participar

Nombre: _____

Anexo D: Planeación por sesión

Sesión 1		Introducción al uso de dispositivo	
Responsable: Alhelí Odemarys Román López			
Objetivo: Familiarizar al alumnado en el manejo de las tabletas, otorgar herramientas necesarias para el uso de esta.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: Inicio: Escuchan el objetivo de la clase y toman cada niño un equipo</p> <p>Pregunta interactiva: ¿Qué funciones creen que pueden realizar con una tableta? Esto puede generar conversación y expectativas.</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	5 min	1 sesión
<p>Desarrollo: Desarrollo: Encienden el dispositivo y escuchan las instrucciones relacionadas con su utilización. Acceden a la pizarra Virtual realizan un recorrido virtual por diferentes funciones respecto al dispositivo de Tablet, tales como buscar información en internet, descargar un archivo, ver vídeos e instalar aplicaciones desde Play Store.</p> <p>Identificación de las partes principales: Pantalla táctil: Explicar qué es y cómo interactuar con ella (toques, deslizamientos, pellizcar para hacer zoom, etc.). Botón de encendido/apagado: Ubicación y función. Botones de volumen: Explicar su uso para regular el volumen. Conector de carga: Ubicación y cómo se conecta para cargar la tableta. Cámara: Explicar su función y cómo se activa.</p>		35 min	
<p>Cierre: Comentan lo aprendido respecto al uso de Tablet y se da respuesta a preguntas referente a estos. Recapitular lo aprendido y resolver dudas. Evaluación final</p>		10 min	

<p>donde los participantes tengan que realizar tareas prácticas, como: Desbloquear su dispositivo. Instalar y abrir una aplicación. Buscar información en Internet.</p>			
--	--	--	--

Tabla 9. Sesión 2 de lectoescritura-alfabeto y nombres.

Sesión 2		Lectoescritura	
Responsable: Alheli Odemarys Román Lopez			
Objetivo: Fortalecer las habilidades de lectura y escritura necesarias para el aprendizaje			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: Presentación con nombres, a través de actividades realizada en la Tablet *abecedario de: colores, formas, animales y frutas (este abecedario se ocupará en las sesiones siguientes) Cada uno dirá su nombre y se les presentará los diferentes abecedarios.</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	20 min	
<p>Desarrollo: con los abecedarios mencionados se generará en la Tablet el nombre de cada uno según la indicación proporcionada (escribir nombre ya sea con figuras, colores, animales o frutas)</p>		15 min	
<p>Cierre: presentar todos los nombres realizados en la tableta y escribir el nombre de cada uno de los participantes de acuerdo a algún abecedario (ellos tienen que mencionar el animal/cosa y se escribe la letra correspondiente).</p>		15 min	

Tabla 10. Sesión 3 lectoescritura lectura Paco el chato.

Sesión 3		Lectoescritura	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Fortalecer las habilidades de lectura y escritura necesarias para el aprendizaje			

Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
Inicio: Presentar el cuento "Paco el Chato" y explicar la importancia de la lectura. Lectura en voz alta. Leer el cuento en voz alta, por el maestro y por los estudiantes, asegurándose de que todos sigan la lectura previamente cargada en la tableta.	Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos	20 min	
Desarrollo: Discusión Grupal: Hacer preguntas generales sobre el cuento para evaluar la comprensión inicial (ej, ¿Quién es el protagonista? ¿Qué le sucede en la historia?). Actividad Individual: Los estudiantes escriben un breve resumen del cuento en la pizarra digital		20 min	
Cierre: dar una retroalimentación de la lectura, preguntar si les gusto, que es lo que más les gustó		10 min	

Tabla 11. Sesión 4 comprensión lectora de Paco el Chato.

Sesión 4		Comprensión lectora	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Promover las habilidades lectoras de los estudiantes para que puedan entender y comprender diversos textos			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
Inicio: Repasar el resumen del cuento realizado en la sesión anterior, Repasar las características de los personajes	Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos	10 min	
Desarrollo: mediante una serie de preguntas cargadas en una ruleta digital cada quien contestará 3 preguntas dependiendo las que obtenga en la ruleta.(e.g., ¿Por qué Paco se pierde?		25 min	

<p>¿Cómo se siente Paco en diferentes partes de la historia? ¿En dónde vivía Paco el Chato? ¿a dónde lo llevo su papá? ¿Quién vivía en la ciudad? ¿por qué lloraba Paco el Chato? ¿cómo se enteró la abuela de Paco dónde estaba? ¿Por qué se puso triste Paco?).</p> <p>Actividad referente al día de la bandera...video referente a la historia de la bandera, realizar un resumen y dibujar la bandera actual de México.</p>			
<p>Cierre: Compartir y discutir las respuestas a las preguntas, fomentando el análisis crítico del texto. Explicar también la importancia de obedecer a sus papás... referente al texto leído.</p>		10 min	

Tabla 12. Sesión 5 Generación de narrativa cuento Paco el Chato.

Sesión 5		Generación de narrativa	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Desarrollar las habilidades de los estudiantes para crear y expresar historias de manera coherente, creativa y estructurada.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: repasar la lectura de “paco el chato”, preguntar si recuerdan la historia. Dibujar a su personaje favorito y describirlo</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	10 min	
<p>Desarrollo: Dividir la historia en partes (inicio, desarrollo, clímax y desenlace) y discutir cada una en grupo. Escribir una continuación de la historia de "Paco el Chato" o un final alternativo, aplicando la comprensión lectora y la creatividad, incluyendo al personaje que cada alumno dibujó.</p>		25 min	

<p>Explicar a los niños que juntos van a crear una historia usando la pizarra virtual.</p> <p>Preguntar si conocen qué es un cuento (inicio, desarrollo, y final).</p> <p>En la pizarra virtual, el encargado dibuja un personaje simple (un animal o un niño) y pregúntales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "¿Cómo se llama este personaje?" (Escribe su nombre en la pizarra). • "¿Dónde vive?" (Agrega detalles al dibujo o escribe la descripción). <p>Los niños se turnan para sugerir qué le sucede al personaje. Cada vez que un niño aporte una idea, dibujar o escribir la acción en la pizarra.</p> <p>Alentar a los niños a agregar pequeños detalles (cómo se siente el personaje, qué hacen los amigos, etc.).</p>			
<p>Cierre: leer el final en voz alta. responden a una serie de preguntas de evaluación sobre el cuento, que abordan detalles específicos, inferencias y la interpretación del texto.</p>		10 min	

Tabla 13. Sesión 6 comprensión lectora fabulas y sopa de letras

Sesión 6	Comprensión lectora																																																										
Responsable: Alheli Odemarys Román López																																																											
Objetivo: Promover las habilidades lectoras de los estudiantes para que puedan entender y comprender diversos textos																																																											
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:																																																									
		Tiempo Min/horas	periodo																																																								
Inicio: Explicar qué es una sopa de letras y cómo se utiliza. Leer una fábula	Salón Tablet	10 min																																																									
<p>Desarrollo: a partir de descripciones de los personajes, los lugares o alguna situación relacionada a la historia leída, encontrar la palabra descrita en la sopa de letra tomando el tiempo.</p> <p>El Payaso Yeyo</p> <p>El payaso Yeyo tiene un yoyo y hace trucos en las fiestas. Ayer fuimos a la fiesta de Jessica y Yeyo nos regaló un yoyo para practicar. Cuando me quiten el yeso, jugaré con mi yoyo hasta que me salgan los trucos de Yeyo. Yo voy a practicar después del desayuno todos los días. Mi primo Yair me dijo que apoyara el yoyo en la yema de mis dedos. Mi primo siempre me da consejos muy buenos para usar mi yoyo. Cuando cumpla años en mayo iremos a la playa y voy a invitar a Yeyo para mostrarle todos los trucos que he aprendido.</p> <p>1. Escribe las palabras que encuentres.</p> <table border="1" data-bbox="251 1837 430 1963"> <tr><td>T</td><td>P</td><td>Y</td><td>J</td><td>N</td><td>K</td><td>C</td></tr> <tr><td>M</td><td>A</td><td>Y</td><td>O</td><td>W</td><td>A</td><td>C</td></tr> <tr><td>F</td><td>Y</td><td>H</td><td>I</td><td>O</td><td>H</td><td>I</td></tr> <tr><td>T</td><td>A</td><td>E</td><td>J</td><td>S</td><td>H</td><td>Y</td></tr> <tr><td>J</td><td>S</td><td>O</td><td>U</td><td>N</td><td>N</td><td>A</td></tr> <tr><td>Y</td><td>O</td><td>Y</td><td>O</td><td>J</td><td>I</td><td>I</td></tr> <tr><td>A</td><td>S</td><td>O</td><td>F</td><td>G</td><td>R</td><td></td></tr> <tr><td>E</td><td>B</td><td>P</td><td>L</td><td>A</td><td>Y</td><td>A</td></tr> </table> <p>2. Busca en la sopa de letras las palabras y completa las oraciones.</p> <p>1- Su primo se llama _____.</p> <p>2- Yeyo es un _____.</p> <p>3- Cumple años en _____.</p> <p>4- El payaso le dio un _____.</p> <p>5- Irán a la _____.</p>	T	P	Y	J	N	K	C	M	A	Y	O	W	A	C	F	Y	H	I	O	H	I	T	A	E	J	S	H	Y	J	S	O	U	N	N	A	Y	O	Y	O	J	I	I	A	S	O	F	G	R		E	B	P	L	A	Y	A	Pizarra internet dispositivos electrónicos	25 min	
T	P	Y	J	N	K	C																																																					
M	A	Y	O	W	A	C																																																					
F	Y	H	I	O	H	I																																																					
T	A	E	J	S	H	Y																																																					
J	S	O	U	N	N	A																																																					
Y	O	Y	O	J	I	I																																																					
A	S	O	F	G	R																																																						
E	B	P	L	A	Y	A																																																					

Cierre: se retroalimenta el trabajo con la sopa de letras, y se le pide a cada alumno que mencione 2 palabras que el conozco (trabar con esas palabras la siguiente sesión)		10 min	

Tabla 14. Sesión 7 generación de narrativa el dado de la suerte.

Sesión 7		Generación de narrativa	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Desarrollar las habilidades de los estudiantes para crear y expresar historias de manera coherente, creativa y estructurada.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
Inicio: A través de una actividad con dados virtuales se generará una historia a través de lo que se obtenga en el dado determinara el personaje, lugar y objeto que son elementos para utilizar en su historia.	Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos	10 min	

<p>Tira el dado e inventa una historia:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Personaje</th> <th>lugar</th> <th>objeto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Tira el dado e inventa una historia:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Personaje</th> <th>lugar</th> <th>objeto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Tira el dado e inventa una historia:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Personaje</th> <th>lugar</th> <th>objeto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Personaje	lugar	objeto																			Personaje	lugar	objeto																			Personaje	lugar	objeto																					
Personaje	lugar	objeto																																																																
Personaje	lugar	objeto																																																																
Personaje	lugar	objeto																																																																
<p>Desarrollo: a través de las imágenes los niños crearan una historia, el orden de las imágenes lo determinara cada uno de ellos.</p>		25 min																																																																
<p>Cierre: leer las historias generadas.</p>		10 min																																																																

Tabla 15. Sesión 8 generación de narrativa "Mi dibujo, mi historia"

Sesión 8	Generación de narrativa		
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Promover las habilidades lectoras de los estudiantes para que puedan entender y comprender diversos textos			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: Se explica que hablarán sobre los dibujos que eligieron previamente. Se retoman los dibujos que cada alumno pidió (transporte público, Pokémon o mandalas de animales).</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	10 min	

<p>Desarrollo: Uno por uno, los estudiantes muestran su dibujo al grupo o en equipos pequeños. Se les hacen preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué elegiste este dibujo? - ¿Qué representa para ti? - ¿Por qué usaste esos colores? - ¿Qué historia podrías contar con tu dibujo como inspiración? <p>Los estudiantes elaboran una breve narrativa oral (individual o en grupo). Pueden escribirla si el tiempo lo permite. Y se les pide colorear el dibujo</p>		30 min	
<p>Cierre Se comparte de manera voluntaria una o dos narrativas al grupo, indagando sobre el contexto del niño. Se refuerza la importancia de expresarse con libertad y creatividad.</p>		10 min	

Tabla 16. Sesión 9 comprensión lectora ¿De quién es esta mascota?

Sesión 9		Comprensión lectora	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Desarrollar habilidades de comprensión lectora mediante la identificación de información específica en textos descriptivos breves.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: se les explica que trabajarán la comprensión lectora a través de descripciones para descubrir qué mascota pertenece a cada personaje. Se presenta un ejemplo guiado en la pizarra.</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	10 min	
<p>Desarrollo: Se colocan en la pizarra virtual descripciones breves de personajes. En la parte inferior se muestran imágenes de mascotas. Los estudiantes deben leer cada descripción y decidir a cuál mascota corresponde, justificando su elección con evidencia del texto.</p>		25 min	

Se puede trabajar individualmente o en equipos pequeños. Luego se revisan en grupo y se discuten las respuestas.			
Cierre: Se reflexiona en grupo: ¿cómo supieron cuál mascota era de cada personaje?, ¿qué pistas les dio el texto? Se resalta la importancia de leer con atención los detalles y cómo eso ayuda a mejorar la comprensión		10 min	

Tabla 17. Sesión 10 Lectoescritura “Leo, comprendo y escribo con El gato con botas”

Sesión 10		Lectoescritura	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Fortalecer las habilidades de lectura y escritura necesarias para el aprendizaje			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
<p>Inicio: entregarles la lectura de este día Lectura guiada por el docente o lectura en voz alta por turnos, dependiendo del nivel del grupo. Relectura silenciosa individual (si hay tiempo y es necesario). Lectura: el gato con botas https://arbolabc.com/cuentos-clasicos-infantiles/el-gato-con-botas</p>	<p>Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos</p>	10 min	
<p>Desarrollo: preguntas sobre el texto ¿Te gustó el texto?, ¿Qué harías tú en su lugar? - Actividad de escritura breve: se les pide que escriban una pequeña secuencia basada en el cuento, eligiendo entre: a) Escribir un final diferente. b) Inventar una aventura nueva para el gato. c) Escribir una carta del gato a su amo</p>		30 min	

explicando su plan. - Pueden apoyarse con imágenes o tarjetas de vocabulario.			
Cierre: Preguntar: ¿Qué aprendieron hoy?, ¿Qué parte del texto les gustó más?, ¿Fue fácil o difícil responder las preguntas? Reflexión final: Leer con atención nos ayuda a entender mejor lo que leemos y a expresar nuestras ideas con claridad.		10 min	

Tabla 18. Sesión 11 comprensión lectora "¿Sabías que...? Conociendo capibaras"

Sesión 11		Comprensión lectora	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Desarrollar habilidades de búsqueda de información, comprensión lectora, organización de ideas y expresión oral mediante el uso de dispositivos digitales.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
Inicio: Se introduce el tema con una pregunta detonadora: "¿Qué saben sobre los capibaras?" Se explica el objetivo: investigar datos clave sobre este animal para explicarlos a alguien más. Se muestran ejemplos de cómo buscar en sitios seguros y cómo identificar información útil.	Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos	10 min	
Desarrollo: 1. Búsqueda digital guiada: Los alumnos, en tabletas, acceden a páginas seleccionadas o motores de búsqueda controlados. 2. Organización de información: En un documento digital o plantilla, escriben datos clave (hábitat, alimentación, características, datos curiosos). Pueden usar íconos, títulos, 3. Preparación de exposición oral: En parejas o individualmente, preparan una breve presentación oral (1-2 minutos) usando lo que investigaron.		20 min	

Cierre: presentan su investigación al grupo. Se hace retroalimentación positiva. El docente cierra valorando el uso responsable de la tecnología y la importancia de comunicar lo aprendido.		15 min	
--	--	--------	--

Tabla 19 . Sesión 12 generación de narrativa “Creo mi historia a partir de una imagen”

Sesión 12		Generación de narrativa	
Responsable: Alheli Odemarys Román López			
Objetivo: Desarrollar las habilidades de los estudiantes para crear y expresar historias de manera coherente, creativa y estructurada.			
Secuencia de actividad	Recursos/materiales	Periodo y tiempo de realización:	
		Tiempo Min/horas	periodo
Inicio: Los estudiantes observan imágenes cargadas en la pizarra virtual	Salón Tablet Pizarra internet dispositivos electrónicos	10 min	
Desarrollo: Cada estudiante elige una imagen (o combinación de 2-3) que le inspire. - Con base en eso, escriben una historia breve, cuidando que tenga: → Personajes principales → Lugar → Inicio, problema, solución y final -El encargado circula entre los estudiantes brindando orientación y sugerencias para estructurar sus ideas.		25 min	
Cierre: Los estudiantes presentan sus historias al grupo, leyendo partes seleccionadas o mostrando sus creaciones en la pizarra digital.		15 min	



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Maestría en Psicología

Cuernavaca Morelos a 28 abril 2026

ASUNTO: Votos Aprobatorios

MTRA. ERMILA LUNA VARA
PERSONA TITULAR DE LA DIRECCIÓN
FACULTAD PSICOLOGÍA
PRESENTE

Por este medio, nos permitimos informar a Usted el dictamen de votos aprobatorios de la tesis titulada: **Intervención Psicopedagógica: Fomento de las prácticas de literacidad a través de Dispositivos Electrónicos en el Contexto Escolar de Primaria**. Trabajo que presenta la C. Alheli Odemarys Román López, quien cursó la Maestría en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADO A QUE SE MODIFIQUEN ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ	X		
DR. CESAR BARONA RIOS	X		
DRA. DENI STINCER GOMEZ	X		
DRA. MARISOL ARROYO CRUZ	X		
DRA. REGINA ARELLANO GONZALEZ	X		

**En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).*

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado. Sin más por el momento agradecemos la atención prestada y quedamos de Usted, reiterando nuestras más amplias consideraciones.

ATENTAMENTE
Comisión Revisora
(Se anexa e-firma)



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2026-04-28 09:54:44 | FIRMANTE

OKJpNjNLhuEmW5u+TneLu6z1+D/PuOmbLjOc3wFJ+hZ42pYRrtTmvCZfc3Df1ePF//614iOwoFwkAkWh3x9p1OB6N2/rkmlg00NcPXGOh6s#8msJnS1uNNBkdFp/O/e3CqYGn8q7w1TPe4NQaOcCISAQB75DyKuUQY9V/AzLktw6DnMrkcoLkABGU1RX40zK02sZyOU/AyiesuKhtBYk0f9N2Dfzvm+J16Yw+qNFNIOLbpSRFyM7gvm8kxZ2MIUL18W7+hvaVQJsVaQak5RA52BF+mUSawXWJwg100zO4gzszQR4RgP+N52/C7UXgkpWPX8yLcLFcnv3d#HfDw==

MARICARMEN ABARCA ORTIZ | Fecha:2026-04-28 10:26:42 | FIRMANTE

AGAPyYm4VQXU1TggKmWAVMqFddmBYFdCPjVNrHqmYegy2UisjzYEQTsfHEwSMhep8UvTw0BlzpRWKxvO1P7eoaP19ujd6ejjYZ0ykDv4qBin5g4SUy4h7DF3KPYavt41jxC13Hq5Srp/1BxQEeAeONBpbJMrA5Ih9Uv94o9/S9hqmBte3Fomy0HhCPnJv5E2QGo2TZY/8hVPLG3YxxK8wuufuFCQrh/Teu9pySoWdle1K8eDZ0MXju6DB+qWYRwJ1tbMF83xVWyy7MxZoTppnS2lxowNJdHMKdUIK06+Qvc/p00P/8INvk4x9TbF3jcjEwDDAdl+nrmzA==

CESAR BARONA RIOS | Fecha:2026-04-28 10:42:15 | FIRMANTE

ee01GisVYcBcDdRJBQvqwbcuZilmp4MvwqCOVBNG+39DyW8Ed7VzFroJnmWUM3XvWa/fJscuPqkaoBG8SySnXXgyLahU2Szn2j5PIGwhNUTdsC5luZAr4ff1z1OA2gvosty7x7Tn4kdCbseBFQueozO8elOp9zYQ3suiEpozPERPWU5KsZ61ZOmjg4DRLGTA+Dbp+136RlgnmllXAQUafOcYAap+/RKKcFmptjdQ/bDLyylITqfob3ixmxYLteHpeDSBeJsV4LyDz6aFVvgmMLHw5TgZfzgcwRStRAYXOupkqU2I7zXbxpouLEjTupxy7jpnRUteyQbLx7Vw==

MARISOL ARROYO CRUZ | Fecha:2026-04-29 14:13:27 | FIRMANTE

SjkF7is7S5DtR8R8HioK4kBsikow6IzJ0FDIWDngateGB2fbGUiaWiz6AgduoIMyA/xWykgfo5IMHyjEeDf3gxLUYBAwoyxBpZuMoeUOA/NiSfTg96+ot1yr+vXa/CpVDo/TwFdbRPNkZehO#iTkMIA4zzQ/vM7xClZIRMHxE9axX6/huaeKyIDNuDHvQ9asumfqbZqExwD/zq+SyjJVvykthqFPPAuWBQCRYZO1wclm6m8s92o4y+Evakgy6vdABM+rqQzAqRbBfiRglFLLsb9F+Jcd6eO/lul8tpAp+2VfeU125roxzxHhDK8qsCgwwLRDxuaiCFO76y5rg==

REGINA ARELLANO GONZALEZ | Fecha:2026-04-29 16:32:48 | FIRMANTE

Rjq3aZcvLpK3gZuPstXo+clx3d+bx7NFixVaJdiNixQbcfQ9AbfICClidvTH/yvEWelUIYOUvsGN0+wryMxYVwRlgbY2oL1BdQLrHI46BK9vu6pPCWaLNBZCCl8krJBLn+CxdEU358gTQBv2OixvKOSuBMK1NgeYlqBZjRc2nAnn2fexDp89Jra00xPjylsMO4KT+qDDv8xA TnevC+Mth9eR60URPitPMk0J62E60+AE52Uu++MXqwk+U25SDuepw7Tapa2s8cnfMQBE0310BXOnVHNDLxvzqTEb4olL9JoYkGM2H4DXa+1xxnhNcpa3iqo6cweke98GmlsF9/A==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



BjF6RUwmc

<https://efirma.uaem.mx/noRepudia/O610LGSEb5hxQ1tT5qxm3sgaROBJFIT3>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029