Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría de Investigación en Educación

Influencia del contexto familiar en los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales de educación en niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad

Raizza Pavlova Carrera Aguiño
Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2026

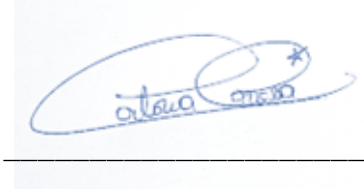
Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional
Reconocimiento de créditos de la obra
No comercial
Sin obras derivadas
creative commons
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Raizza Pavlova Carrera Aguiño autora del trabajo intitulado "Influencia del contexto familiar en los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales de educación en niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad", mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

13 de abril de 2026

Firma: 

Resumen

En el año 2020, la pandemia de COVID-19 obligó a trasladar los procesos educativos a la virtualidad y convirtió los hogares en espacios de aprendizaje. En la alfabetización inicial de niñas y niños de 5 a 7 años, esta transición evidenció que el acceso tecnológico no era suficiente, pues el acompañamiento familiar, las condiciones emocionales y la organización doméstica incidieron en el desarrollo de la lectura y la escritura. Por ello, el estudio analizó la influencia del contexto familiar en estudiantes de segundo año de educación básica. En cuanto a la metodología, se desarrolló una investigación cualitativa mediante un estudio de caso múltiple. Las categorías de análisis fueron educación, tecnología y familia. La información se obtuvo mediante una encuesta mixta aplicada a representantes, un grupo focal con estudiantes y una entrevista a la docente; posteriormente, los datos fueron organizados y triangulados. Respecto a los resultados, se identificaron diferencias en los recursos, el tiempo disponible y las estrategias de acompañamiento. Las familias que establecieron rutinas, mantuvieron comunicación con la escuela e integraron adecuadamente la tecnología favorecieron avances en el reconocimiento de palabras, la lectura de cuentos y la producción de oraciones cortas. En contraste, las barreras económicas, emocionales y temporales limitaron la participación de otros hogares. A partir de estos hallazgos, se determinó que la alfabetización virtual no dependió exclusivamente de dispositivos y conectividad, sino de la interacción entre apoyo afectivo, organización familiar y mediación docente. En conclusión, el contexto familiar influyó de manera significativa, aunque no homogénea, en los procesos de alfabetización inicial durante la pandemia.

Palabras clave: alfabetización inicial, acompañamiento familiar, pandemia, educación virtual.

A mi familia, por ser soporte y guía, su amor y apoyo me han traído aquí.

Agradecimientos

A la educación por acogerme y brindarme la oportunidad de crecer, reaprender y reeducarme.

A la institución educativa y sus gestores que me brindaron la oportunidad de enseñar y aprender en sus aulas. Además de las facilidades para la realización de esta investigación. Asimismo, agradezco a mi tutor Miguel Herrera por su apoyo para el desarrollo de esta investigación.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas 13
Introducción 15
Capítulo primero Alfabetización, virtualidad y pandemia. Sentido de urgencia durante una modalidad de educación emergente 19
1.Procesos de aprendizaje en el hogar con énfasis en el desarrollo del lenguaje 21
2.Métodos de enseñanza-aprendizaje de alfabetización inicial 24
2.1.Escuelas lectoras: proceso, aplicación y evaluación 26
2.1.1.Propuesta teórico-metodológica 27
2.1.2.Recursos físicos y digitales 27
2.1.3.Aplicación y evaluación 28
3.Currículo Priorizado para la Emergencia, destrezas e indicadores de la lectura y escritura para segundo año de educación básica 30
3.1.Modalidades educativas: ambientes de aprendizaje y tecnología 31
3.1.1.Modalidades educativas prepandemia 33
3.1.2.Modalidades educativas en la "nueva normalidad" 33
4.Ambientes de aprendizaje: materialidad de la educación 35
5.Tecnología y educación 36
5.1.Conectivismo 37
5.2.TICS y web 2.0 38
5.3.Uso de TICS en los procesos de adquisición de alfabetización inicial 41
5.4.Discusiones en torno al uso de tecnología en los procesos educativos 42
5.5.Brecha digital en Ecuador 43
6.Familia, el tercer eslabón en la triada educativa 44
6.1.Apoyo y participación de la familia en los procesos educativos 46
6.2.Contexto familiar 47
7. Experiencias de alfabetización inicial en contextos de educación virtual con el apoyo de las familias 49
Capítulo segundo Estudio de caso múltiple 53
1.Contexto 54
1.1.Caracterización del grupo participante 54

1.2.Evaluación diagnóstica Benhale 54
2.Proceso de enseñanza de la alfabetización inicial 57
2.1.Del proceso de enseñanza de la alfabetización inicial para los niños de 2.º de básica de la unidad educativa sede de la investigación 57
2.2.Recursos y estrategias del método fonológico 57
2.3.Recursos del método silábico 59
3.Acopio y procesamiento de información: Estudio de caso múltiple 61
3.1.Criterios de selección de los casos 61
3.2.Instrumentos y procedimientos de recogida de datos 63
3.2.1.Entrevista semiestructurada a la docente 63
3.2.2.Encuesta mixta a representantes 64
3.2.3.Grupo focal con estudiantes 64
3.3.Organización y análisis de los datos 65
Capítulo tercero Análisis de la información 67
1.Espacios domésticos de aprendizaje 70
1.1.Influencia de la familia en el aprendizaje diario 71
1.2.Dificultades y esfuerzos por la continuidad educativa en la virtualidad 72
2.Acompañamiento familiar y vínculos educativos 73
2.1.Relación escuela-hogar en tiempos de virtualidad 73
2.2.Nuevas rutinas y formas de aprender 74
2.3.Acompañar no siempre es fácil: emociones en juego 75
2.4.Cambios en la socialización infantil 76
3.Prácticas de alfabetización en el hogar 77
3.1.El hogar como espacio para leer y escribir 77
3.2.Alfabetización en casa: emociones, sentidos y estrategias familiares 78
3.3.Niñas y niños lectores: sus percepciones 79
4.Tecnología en mano, lectura en camino 80
4.1.Materialidad de lo digital: dispositivos y herramientas 80
4.2.Rol docente en la educación virtual emergente 81
4.3.Retos y limitaciones de la modalidad virtual 82
4.4.Percepción de los estudiantes frente al aprendizaje mediado por TIC 83
5.Logros académicos y resiliencia educativa 84
5.1.Avances en destrezas de lectura y escritura 84
5.2.Evaluación formativa y evidencias de aprendizaje 85

5.3.Resiliencia y acompañamiento familiar como base del aprendizaje 86
Conclusiones..... 91
Obras citadas..... 93
Anexos 97
Anexo 1. Autorización de aplicación de la investigación..... 97
Anexo 2. Consentimiento informado 98
Anexo 3. Instrumentos de recogida de información 100
Anexo 4. Evidencias del Grupo focal realizado con los estudiantes..... 106

Figuras y tablas

Figura 1. Descripción del lenguaje bebé 23
Figura 2. Conciencias lingüísticas del programa Escuelas Lectoras 29
Figura 3. Modalidades educativas en Ecuador 33
Figura 4. Características de la educación abierta en modalidad virtual y en línea 35
Figura 5. Tipos de ambientes de aprendizaje: áulico, real y virtual 36
Figura 6. Esquema conceptual sobre la metodología 53
Figura 7. Muestra trabajada del texto Manantial 58
Figura 8. Muestra de la aplicación de nombres en objetos 58
Figura 9. Regleta de escritura con plástico 59
Figura 10. Portada del video para el fonema D de "El monosílabo" 59
Figura 11. Mi silabario 60
Figura 12. Hojas de evaluación de Lectura Silábica 60
Figura 13. Análisis de convergencia de triangulación 70

Tabla 1. Destrezas imprescindibles e indicadores de logro del área de lectura y escritura para segundo año de EGB (currículo priorizado 2020–2021) 31
Tabla 2. Resultados de la Evaluación BENHALE aplicada a los estudiantes de segundo año de educación básica de la unidad educativa período 2020-2021 55
Tabla 3. Árbol de categorías y subcategorías de análisis de la investigación 67
Tabla 4. Espacios del hogar utilizados para las clases virtuales 71
Tabla 5. Conformación de los hogares 72
Tabla 6. Calidad de la comunicación escuela-familia 74
Tabla 7. Cambios en las dinámicas familiares 75
Tabla 8. Disponibilidad de recursos educativos en los hogares 78
Tabla 9. Uso compartido de dispositivos 80
Tabla 10. Tipos de dispositivos utilizados para las clases virtuales 81
Tabla 11. Calidad de la conexión a internet 83
Tabla 12. Participación activa de los representantes durante las clases virtuales 87

Introducción

En agosto de 2016 egresé de la carrera de Comunicación Social con énfasis en Educomunicación arte y cultura por la Universidad Central del Ecuador. Para ese entonces había encausado mis esfuerzos y tiempo en proyectos comunicacionales en radio, producción de talleres para NNA y activismo feminista. Sin embargo, tenía una desazón porque a pesar de trabajar por y para grupos vulnerados en espacios comunitarios los procesos eran lentos y dependían de varios factores externos con los que se podía articular muy poco o nada.

Fue así como en 2017 me incorporé a una ONG que se autodefinía de la siguiente manera "Enseña Ecuador es una organización sin ánimos de lucro, cuyo principal objetivo es cambiar el paradigma de la educación en el país. Lo hacemos a través de un modelo de educación transformacional; reclutamos a los jóvenes más talentosos del país (de cualquier carrera), para que se dediquen a enseñar en las zonas más vulnerables del Ecuador" (Vive Alumni USFQ s. f.). Una vez que pasé por los procesos de admisión y preparación del programa, fui colocada en una institución educativa fiscomisional católica, algo que cambio el mundo que hasta ese entonces conocí puesto que más allá de la esfera académica había realidades que seguían ocurriendo y que por más teoría, derechos y activismos proclamados que hubiera no cambiaban.

Fue entonces que amé la docencia porque me enfrentaba a mi realidad y a la realidad de todos los niños y las niñas que pasaron por mis aulas en conjunto con sus familias ya que se podía articular procesos con las mismas en la mayoría de los casos. Los resultados del trabajo realizado son más palpables. De tal forma, en 2019 y con mis dos años como PEC (profesional de Enseña Ecuador) terminados decidí seguir apostándole a la educación. Es así como una institución educativa particular me abrió sus puertas dando un voto de confianza que más adelante y aún ahora lo sigo afirmando. Para 2020, empieza la pandemia y con ello un confinamiento. Con la presente incertidumbre de si en algún momento volveríamos a lo que hasta ese entonces no habíamos denominado *normalidad* pero que ante los cambios a los que fuimos sometidos en nuestros hábitos pudimos comparar con la *nueva normalidad*.

Dadas las condiciones en las que fuimos obligados a instalarnos, como educadores tuvimos que adaptarnos y como comunicadora empleé todo lo que en mi repertorio estuvo a disposición para poder hacer uso de las TIC en mi labor. Esto fue acompañado de situaciones a las que no me había enfrentado antes ya que se me solicitó impartir clases a segundo de básica. En medio de la pandemia tuve que instruirme en cuanto a métodos de alfabetización inicial y de acompañamiento emocional con niñas y niños de 5 a 7 años, y fue entonces que otras docentes me tendieron su mano llena de años de experiencia para poder ser guía de mis niñas y niños en este período que de por sí fue complicado. Porque, además de aprender a leer y escribir, además de sentar las bases de su educación primaria; tuvimos que acompañarnos durante 5 horas diarias, de lunes a viernes, a través de una pantalla, atravesando barreras espaciotemporales y haciendo de lo íntimo (nuestros hogares) algo público. Convertimos nuestras habitaciones, salas y comedores en ambientes de aprendizaje compartido en tiempo, pero no en espacio, en la virtualidad. Y, padres, madres, abuelas, abuelos, tías, tíos hermanos, hermanas y hasta vecinas se transformaron en ayudantes de cátedra, maestras sombra y estudiantes de un nuevo método de aprendizaje. Esto presentó un sinnúmero de limitaciones, pero también oportunidades.

A nivel macro la virtualidad en la educación ha expuesto algunas de las grandes falencias del sistema educativo nacional y también ha planteado nuevos retos. Cada aspecto del quehacer escolar ha sido impactado. “El reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos” (Expósito y Marsollier 2020, 5). Esto ocurrió a pesar de los grandes contrastes existentes entre las escuelas, colegios y universidades del país, pues la notable heterogeneidad del sistema educativo nacional hizo que cada institución, cada docente y cada familia enfrentaran la virtualidad desde condiciones profundamente distintas.

Para esta adaptación, la educación ha contado con aliados claves: sus docentes, la virtualidad y el acompañamiento familiar. En la coyuntura de pandemia, se aplicó una modalidad de educación mediada por la tecnología. Esta adaptación significó un cambio paradigmático en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que permitió trasladar los ambientes de aprendizaje a los hogares siendo esta la única alternativa. Este cambio también implicó un reto para los padres y madres de familia que sin una preparación en docencia tuvieron que adoptar el rol de acompañamiento pedagógico. Como lo comenta

Anita, una madre de familia con dos hijos en edad escolar, para un reportaje del medio escrito El País (2020): "Nos toca tomar el tiempo de estar leyendo con tranquilidad para resolver, sí resulta complicadito. Las matemáticas es lo que más me cuesta, eso de las divisiones, la raíz cuadrada, una ya no se acuerda. Igual con mi chiquita, los fonemas, yo pronunció de una forma y ella me dice que no es así, que la profesora le explicaba de otra manera" (Constante 2020, párr. 3).

Comprendiendo esta realidad, es importante reconocer cómo el rol de la familia tomó mayor relevancia en el ámbito educativo ya que impactó de manera directa al desenvolvimiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Cabe acotar que la familia es el núcleo de la sociedad y su influencia en el desarrollo integral de los individuos ha sido estudiada desde su formación como tal, como lo explica López (2010):

> La familia como organización social que es la encargada de facilitar el desarrollo de los miembros que la componen, siendo un espacio que favorece la socialización y el apoyo mutuo. Un buen clima familiar, hace que las personas que conviven en él se sientan seguras y no tengan reparos en expresar sus inquietudes, deseos, temores, sentimientos y emociones, repercutiendo directamente en el aprendizaje y desarrollo, desde una perspectiva positiva y adecuada (López 2010, 329).

La mediación tecnológica con acompañamiento familiar fue determinante durante los años que duró el confinamiento. Y en mayor o menor medida el acceso a dispositivos, internet, un oportuno acompañamiento familiar además del uso de metodologías de trabajo participativas propuestas por los docentes son variables que influenciaron de manera directa al aprendizaje de la población escolar.

El problema de investigación se situó, entonces, en los procesos de alfabetización inicial desarrollados durante una modalidad educativa emergente que trasladó al hogar no solo las clases, sino también una parte importante de las mediaciones necesarias para aprender a leer y escribir. Este proceso no consistió únicamente en reconocer letras y reproducir sonidos, sino en ingresar a la cultura escrita en medio de condiciones familiares, materiales y emocionales distintas. De esta manera, las posibilidades de aprender también estuvieron relacionadas con los espacios disponibles, la conectividad, los recursos, el tiempo de las personas adultas y las formas de acompañamiento que pudieron construirse dentro de cada hogar.

La literatura especializada revisada permitió reconocer la importancia de este problema. El Ineval (2023) identificó el acceso a libros y a las TIC, las prácticas educativas y el involucramiento familiar entre los factores que aportaron al aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera, Valenzuela-Hasenohr et al. (2023) señalaron

que las prácticas familiares de lenguaje y alfabetización impactaron en el desarrollo de los niños y las niñas, mientras que Corbalán (2024) encontró dificultades en el desarrollo de habilidades fonológicas, el reconocimiento de letras y palabras y la comprensión lectora. López Rivas (2024), por su parte, sostuvo que el proceso de alfabetización durante la pandemia demandó un apoyo cercano y cotidiano de al menos un miembro de la familia. Estos estudios muestran que el problema no se limitó al acceso a una pantalla o a una conexión a internet, sino que estuvo atravesado por las posibilidades particulares de cada familia para convertir el hogar en espacio de aprendizaje, sostén afectivo y puente con la escuela.

A partir de esta realidad se formuló la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo influyó el contexto familiar en el proceso de alfabetización inicial mediado por las TIC en virtualidad en los niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad?

La presente investigación tiene como propósito comprender *la influencia del contexto familiar en los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales para niños y niñas de 5 a 7 años*. Para ello, se plantea, en primer lugar*, identificar el contexto familiar de los estudiantes de segundo año de educación básica*, reconociendo las dinámicas, recursos y particularidades que lo configuran. En segundo lugar, se busca *caracterizar dicho contexto a partir de las categorías de análisis derivadas del marco teórico,* permitiendo establecer puntos de conexión entre la teoría y la realidad observada. Como tercer objetivo, se propone *determinar los tipos de familias según su participación durante la pandemia,* analizando su nivel de involucramiento y las estrategias implementadas para apoyar el aprendizaje desde el hogar. Finalmente, se pretende *relacionar y contrastar el contexto familiar de los estudiantes con su desempeño académico,* identificando los factores que facilitaron o limitaron su proceso de alfabetización inicial. Estos objetivos estructuran el camino metodológico y analítico de la investigación, ofreciendo una mirada integral a una realidad compleja y profundamente humana.

Capítulo primero
Alfabetización, virtualidad y pandemia. Sentido de urgencia durante una modalidad de educación emergente

Tras el estudio, análisis bibliográfico y de jerarquización de conceptos este primer capítulo está constituido por las categorías de investigación que fueron previamente articuladas en un "árbol de categorías" (Miles, Huberman y Saldaña 2014, 61). De tal forma que: educación, tecnología y acompañamiento familiar como categorías macro permitieron entretejer conceptualmente esta investigación.

Es así como partimos con la contextualización de la alfabetización en Ecuador y los hogares comprendiendo a la alfabetización como parte integrante de un todo que es el proceso comunicativo como un hecho cultural. Cabe señalar que se habla de alfabetización y no de "lectoescritura" puesto que esta última denominación corresponde a métodos de enseñanza de la lectura y escritura más no a la totalidad del acto del aprendizaje del lenguaje y sus códigos en la cultura escrita. Alfabetización es una noción más amplia que trata de este aprendizaje cultural en donde no se especifica el método de enseñanza-aprendizaje de este. La alfabetización como hecho cultural se ve determinada por el contexto de los individuos. Como lo plantea Ferreiro (1999), la alfabetización no puede entenderse únicamente como el dominio del código escrito, sino como una construcción social que se desarrolla en contextos culturales específicos.

Más adelante se realiza una descripción y comparación de los métodos de enseñanza-aprendizaje que se empleaban y que se emplean de manera general en Ecuador. Ya que el manejo de los métodos de enseñanza-aprendizaje, durante la modalidad educativa emergente en virtualidad, por parte de los docentes y de los acompañantes de los estudiantes fue importante dada la coyuntura. Esto implicó que también se instruyera en los métodos y formas correctas de acompañamiento a los padres y madres de familia con la finalidad de mantener concordancia en los procesos de enseñanza.

De ahí que se aborde la descripción y comprensión de los ambientes educativos y las políticas educativas en torno a esto debido a su importancia. Con el análisis de las modalidades educativas que el Ministerio de Educación ha permitido para las instituciones educativas antes y durante el estado de emergencia declarado a nivel nacional por la pandemia de COVID-19. Puesto que aquí es donde se contempla y regulan

los espacios y mecanismos que permitieron o limitaron el acceso a la educación. Finalmente, se analiza y describe cómo es que la inserción de la familia con relación a los procesos de aprendizaje y educativos son determinantes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

A lo largo de la historia de la alfabetización han surgido multiplicidad de métodos, técnicas, recursos, metodologías y herramientas que, de acuerdo con los contextos, han permitido un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante considerar que el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, más allá de ser un requisito académico, se convierten en una herramienta social y cultural que se es perfectible a lo largo de los años, pero que tiene sus bases en los primeros momentos de aprendizaje. Asimismo, es preciso comprender que existen niveles de comprensión lectora que determinan no solo el momento de la lectura en sí, sino también, la calidad de vida de las personas.

En Ecuador, se han emprendido varias campañas con la finalidad de cubrir la brecha existente para la población analfabeta en su día a día. Entre las campañas emprendidas se cuentan: Todos ABC, Educar Ecuador y la Campaña Monseñor Leónidas Proaño, por mencionar algunas de las que se han implementado a nivel nacional, intentando cubrir diversos sectores, edades y públicos.

Según Radio La Calle (2016), con base en datos del Instituto Nacional de Estadística (INEC), hasta diciembre de 2016 aproximadamente el 5 % de la población ecuatoriana se encontraba en condición de analfabetismo. Estos datos podrían resultar alentadores a nivel general y lograr cubrir cifras estadísticas. Sin embargo, cabe resaltar que estas mismas cifras no corresponden a que un 95 % de la población del Ecuador comprende lo que lee. Ya que el analfabetismo funcional, podría alcanzar cifras mucho más altas. Esto quiere decir que cuando se habla de personas alfabetizadas en Ecuador, sin escolaridad, o incluso con ella, no se habla de quienes son capaces de comprender lo que leen, sino de aquellas personas que pueden descifrar el código alfabético.

Teniendo esta realidad en cuenta es que el programa “Escuelas Lectoras para la enseñanza de la lectura y escritura de calidad” fue creado por el área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, realizó investigaciones sobre la enseñanza inicial de la lectura y escritura considerando posturas actuales en contraste de las tradicionales. Este programa generó una postura crítica sobre experiencias registradas a nivel mundial en torno a la alfabetización inicial y también consideró datos nacionales sobre este mismo aspecto.

Escuelas Lectoras (2010), recibió el aval y reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo No. 3289. Desde su creación tuvo por objetivo paliar las dificultades detectadas en estudiantes del sistema formal escolar básico respecto a la comprensión lectora y la producción de material escrito. Esta nueva metodología aplicada y enseñada a nivel nacional tiene como fin la mejora de la calidad de vida de los estudiantes por medio de la comprensión lectora. Para el programa *Escuelas Lectoras* resultaron alarmantes los niveles de analfabetismo funcional, por lo que, desde un inicio, planteó que la enseñanza de lectura y escritura fuera más allá de la decodificación de las letras, interesándose por que los niños y las niñas comprendan que la escritura y la lectura son una parte más de la cultura escrita. En este sentido, el programa se enfoca en que el alumnado se apropie de competencias socioculturales, integrándolas en sus repertorios comunicacionales.

Es así como *Escuelas Lectoras* desarrolla en procesos de formación sistemática las técnicas, recursos conceptuales y metodologías que permiten al profesorado de segundo año de básica el desarrollo del proceso de alfabetización inicial.

1. Procesos de aprendizaje en el hogar con énfasis en el desarrollo del lenguaje

El aprendizaje es parte de un proceso cultural y social que está ligado al contexto en el que se desarrollan los individuos. De manera más amplia, se puede hablar de enculturación, concepto trabajado por Loch (1996) quien manifiesta lo siguiente:

> El entendimiento específicamente pedagógico de la cultura no considera que el ser humano está ya presente en la cultura, sino que se encuentra en el camino hacia la cultura, en el aprendizaje de la cultura, que crece en ella y es formado por ella. Mediante este proceso de aprendizaje de la "enculturación" el individuo crece dentro de un sistema cultural típico, dispuesto para él por la cultura existente o una de sus subculturas, convirtiéndolo- en el marco de esta formación- en el portador de una cultura determinada, en "personalidad" y, sus talentos y capacidades en "individualidad". (Loch 1996, 126)

En efecto, el aprendizaje del lenguaje es un acto social y cultural que está determinado por el contexto del individuo en desarrollo. Cross (1979), a su vez, sostiene que la adquisición del lenguaje es un proceso interactivo dado por las dinámicas establecidas en la familia y sus miembros. Pero más específicamente se refiere a sus cuidadores[1] como figura adulta e introduce el término de *input* lingüístico. Este es

[1] Manejamos el término cuidador para definir a las figuras adultas encargadas del bienestar de los NNA en el hogar. Esto debido a que no todos los niños, niñas y adolescentes crecen junto a sus padres o madres biológicos. No es común denominador en los sistemas familiares, pero fenómenos como la

entendido como el modo en que los adultos se comunican con el niño y que está estrechamente vinculado con su desarrollo del lenguaje, esto según los autores Garton y Pratt (1991) . Es decir, es el tipo de comunicación establecida entre el niño o la niña y sus cuidadores en donde se procura el aprendizaje, corrección y desarrollo del lenguaje.

Indiscutiblemente, el rol que ejercen los cuidadores es determinante en el proceso de adquisición del lenguaje de los menores. A este respecto, los autores McLane y Mc Namee (1999) nombran a los cuidadores como referentes sociales y señalan que

> El desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social, que se inserta en las relaciones sociales, sore todo en las de los niños con sus padres, hermanos, abuelos, amigos, cuidadores y profesores, Estas personas sirven de modelo , les ofrecen materiales, crean expectativas y les ayudan, instruyen y animan. El desarrollo de la alfabetización empieza en las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos, y se expresa y elabora en comunidades cada vez más amplias: en casa y en la calle, y en la guardería, la escuela infantil o el jardín de infancia. (McLane y Mc Namee 1999, 20)

Esto trae a colación el concepto de alfabetización emergente comprendido como todas las destrezas previas que los niños y niñas desarrollan para su futura inserción en la cultura escrita. Comprendiendo que el aprendizaje de la lectura y escritura es un eslabón más dentro de la alfabetización y la expresión oral o lenguaje hablado es antesala y acompañante de estos aprendizajes. Parte de la alfabetización emergente que se da en los hogares empieza con lo que los teóricos Garton y Pratt (1991) denominan lenguaje bebé. Este es entendido como

> Lenguaje dirigido específicamente a los niños pequeños y se ha de diferenciar de cualquier otra forma de lenguaje a que el niño esté expuesto (…) Este último se caracteriza sobre todo por el uso de un vocabulario "bebé", como el uso de palabras con reduplicación silábica, por ejemplo "gua gua", "mama", "tata". También hay una tendencia a no utilizar pronombres de forma especial. Por ejemplo, una madre podría decir "Ahora mamá va a preparar el desayuno al nene […] También es razonable concluir que el habla materna constituye el principal input lingüístico dirigido al niño. Además, parece justificable predecir que el habla materna debe tener alguna influencia sobre los procesos de adquisición o aprendizaje. (Garton y Pratt 1991, 79)

migración o la matrifocalidad de las comunidades afro obligan a que se asignen los cuidados de los menores a familiares o conocidos muy allegados que llegan a formar vínculos familiares por asociación.

Tabla 1. *Principales características del habla del estilo materno*

Categoría	*Características*
Paralingüística	Tono alto
	Entonación exagerada
Gramatical	Longitud de producción más corta
	Menos verbos y modificaciones
	Menos oraciones subordinadas
	Menos subordinadas incrustadas*
	Más palabras contenido
	Menos palabras función
Discurso	Más imperativas
	Más interrogativas
	Habla más fluida e inteligible
	Más repeticiones

Figura 1. Descripción del lenguaje bebé
Fuente: Garton y Pratt (1991, 45)

En consecuencia, con lo que se mencionó anteriormente, además de la influencia de los cuidadores, el ambiente en el que se desarrollan los infantes es determinante puesto que el lenguaje es una forma de relacionarnos con nuestro medio, no es el mismo lenguaje el que se maneja en el campo al que se maneja en una ciudad ya que el entorno determina rutinas, espacios, actividades e incluso temporalidades. De ahí que los autores Garton y Pratt (1991) manejen el concepto de ambiente social. Para los autores el ambiente social modela, alienta y dirige el desarrollo de competencias cognitivas que van más allá del lenguaje, ya que sostienen que los niños y niñas evolucionan en la interacción con otros seres sociales.

En conjunción con lo anteriormente señalado se destaca el papel constitutivo del lenguaje. En el texto de Garton y Pratt se cita a French y Woll (1981) quienes introducen este término explicando que "el lenguaje y el contexto en que se emite están muy relacionados y que cada uno es creado por el otro" (French y Woll 1981 citado en Garton y Pratt 1991, 123) En un sentido holístico, el lenguaje se ve determinado por la situación temporal, espacial, material, proxémica, anímica e incluso etárea de los elementos y actores que están presentes en el acto comunicativo. Y, a su vez, estos pueden ser definidos por el lenguaje entendiendo que el tono de voz, el uso de cierto vocabulario y la intención comunicativa generan un sistema de significaciones en sí. Las conversaciones constituyen el tipo de interacciones sociales que se manejan en las relaciones entre infantes y cuidadores. Estas conversaciones, asimismo, son variables y evolucionan a medida que los niños y niñas adquieren destrezas comunicativas que a su vez se desarrollan por necesidad de socialización, todo con la finalidad de que los infantes se inscriban en los procesos de comunicación de manera satisfactoria, en referencia al manejo de facultades que hacen de los niños y niñas conversadores activos, como lo mencionan los autores Garton y Pratt (1991).

En definitiva, como se evidencia, el proceso de adquisición del lenguaje es un acto social y cultural que está determinado por el ambiente social y sus referentes; las relaciones y dinámicas establecidas en estos contextos determinan el mundo significativo del infante, es decir, se ve introducido en un sistema de significaciones que son mediadas por el lenguaje. Esto es importante al momento de diseñar las estrategias y abordaje de métodos de alfabetización, puesto que, como lo menciona Soledad Mena (2019) el saber leer y saber escribir es parte consecutiva de los procesos previos de adquisición del lenguaje.

2. Métodos de enseñanza-aprendizaje de alfabetización inicial

De manera simple se puede entender al concepto *alfabetización* como el mero conocimiento de las letras del alfabeto, su lectura y escritura. Esto sin ahondar en todos los procesos que lo componen. Se suele dar este tipo de definiciones en las encuestas que a nivel nacional se realizan para determinar los niveles de analfabetismo del país. Sin embargo, la alfabetización va más allá de un conocimiento de las letras y sus sonidos, que, de paso, es denominado código alfabético. Y este es solo parte de todo lo que conlleva ser una persona que participa activamente de todos los procesos comunicativos.

Es así como surge el concepto de analfabetismo funcional, que engloba a todas las personas que son capaces de nombrar palabras escritas descifrando el código alfabético pero que no pueden darle un sentido contextual, es decir, carecen de las conciencias metalingüísticas en completitud. De acuerdo con McLane y Mcnamee (1999), también existe la alfabetización múltiple. "Según esta idea, existen muchas formas de estar -y de llegar a estar- alfabetizado, y el modo de de la alfabetización y la forma de usarla dependen de las circunstancias sociales y culturales concretas. La alfabetización es un logro social y cultural, así como un logro cognitivo" (McLane y Mc Namee 1999, 23).

En concordancia los mismos autores mencionan que alfabetización va más allá de aprender caligrafía, ortografía y el código alfabético. Es más bien, y según los autores, un proceso en donde intervienen actitudes, expectativas, habilidades, conductas y sentimientos. Para precisar y teniendo en cuenta estos antecedentes, podemos nombrar a la alfabetización de acuerdo con Garton y Pratt que dicen

> Nosotros queremos enfatizar la naturaleza más general de la alfabetización y subrayar las continuidades entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje. La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito: el sentido común así nos lo indica. Sin embargo, también esperamos que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren un dominio del lenguaje hablado. (Garton y Pratt 1991, 79)

Por consiguiente, podemos decir que alfabetización es el dominio de la conjunción de destrezas comunicacionales para hablar, escribir y leer haciendo uso de las normas y acuerdos sociales y culturalmente aceptados y normados. En tanto que la UNESCO (s. f.) concibe la alfabetización desde una perspectiva ampliada que integra no solo habilidades básicas, sino también competencias digitales, formación para el desarrollo sostenible, ciudadanía global y capacidades orientadas al ámbito laboral, en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Definitivamente, las destrezas comunicativas están en constante evolución conforme con los alcances de la humanidad en cuanto tecnologías, comunicaciones y las implicaciones sociales, económicas y culturales que esto acarrea. En función de esto, se emprenden campañas de alfabetización y se busca innovar en cuanto los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, con la finalidad de cubrir las necesidades y asumir los retos que en la actualidad se han atravesado como comunidad, país y globalmente.

En lo que atañe a esta investigación, citamos a Garton y Pratt (1991), quienes nombran a el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios hasta su manejo como sistemas lingüísticos como aprendizaje de alfabetización. Es un concepto amplio en contenidos y temporalidad por lo que se delimitó el análisis a la alfabetización inicial, mencionada por Mena en su tesis de 2011, entendida como la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial (Mena 2011). En Ecuador la alfabetización inicial es parte de las destrezas de aprendizaje del segundo año de educación general básica elemental.

Respecto a la alfabetización, existen varios métodos de enseñanza que buscan cubrir diversas necesidades para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura. A estos métodos se los suele llamar métodos de lectoescritura, sin embargo, Mena (2011) sostiene que la lectoescritura atañe nada más a la lectura y escritura descontextualizada por lo que a estos métodos los denominamos de "alfabetización inicial" ya que es un concepto más amplio.

Antes de revisar los métodos de enseñanza de alfabetización inicial, se describen las modalidades de enseñanza de alfabetización. La autora Álvarez (2011) cita a Freinet con su modalidad natural, quien concibe "la escritura como necesidad de expresión y de comunicación" (Freinet 1971 citada en Álvarez 2011, sec. "Modalidades de enseñanza de la escritura") por lo que apela a las motivaciones múltiples y al tanteo experimental para la obtención de la escritura. Esta modalidad de enseñanza responde a características más individuales que grupales, ya que el desarrollo de cada niño y niña es variable y esta

modalidad podría trabajarse en escuelas Montessori, que justamente apelan al desarrollo individual y basado en la motivación de los estudiantes, así como en algunas situaciones de la modalidad educativa *Home Schooling*.

Sin embargo, no es lo común dadas las diversas situaciones y contextos de enseñanza de la alfabetización inicial, por lo que también se revisa, de acuerdo con Álvarez (2011) , la modalidad sistematizada. Esta modalidad es dirigida u orientada por el o la docente de manera gradual y controlando el error. Esta modalidad es la que mayormente se aplica en el país y para ello hay diversidad de métodos. En otras palabras, lo que hace esta modalidad es seguir procesos sistematizados de enseñanza, aprendizaje y sobre todo de evaluación.

Álvarez (2011) en su presentación clasifica a los métodos en tres: métodos de proceso sintético, métodos de proceso analítico y métodos de procesos combinados o mixtos.

Respecto a los métodos de proceso sintético Álvarez menciona que al inicio abordan las estructuras lingüísticas más fáciles de aprender como grafema, fonema y sílaba para luego fusionarlas en otras estructuras lingüísticas más complejas como la palabra o la frase. Entre los métodos sintéticos encontramos; métodos alfabéticos gramáticos, métodos fonéticos, métodos silábicos, método psicofonético, método psico-lingüístico y método semiglobal.

En tanto que, sobre los métodos de proceso analítico, Álvarez menciona que "dan prioridad al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento"(Álvarez 2011). Entre los que encontramos al método global-natural y el método global sistemático. Por último, la autora trae a colación a los métodos mixtos y nombra al método mixto de base analítica y al método mixto de base sintética.

2.1. Escuelas lectoras: proceso, aplicación y evaluación

Para comprender el alcance del programa "Escuelas Lectoras" dentro del contexto de esta investigación, es necesario situarlo en relación con los lineamientos curriculares vigentes durante el período de estudio. En el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19, el Ministerio de Educación del Ecuador estableció el Currículo Priorizado para la Emergencia, el cual orientó la selección de aprendizajes imprescindibles en lectura y escritura para el segundo año de educación básica. A continuación, se describen el proceso de implementación del programa, su aplicación en el aula y los criterios de

evaluación considerados, con el fin de evidenciar el referente pedagógico desde el cual se desarrollaron las prácticas analizadas.

2.1.1. Propuesta teórico-metodológica

La propuesta de Escuelas lectoras parte de una investigación encabezada por Soledad Mena. Esta propuesta pertenece al grupo de métodos sintéticos , que como vimos anteriormente, abordan las estructuras lingüísticas más fáciles de aprender para luego unirlas en estructuras más elaboradas.

> […] para escribir —no para leer— se descomponen las palabras en sus sonidos y así, se establecen las relaciones entre los fonemas y sus grafemas. Este dispositivo de enseñanza del código alfabético, desde la ruta fonológica, la desarrolló el profesor-investigador argentino Hugo Salgado y el equipo responsable del programa Escuelas Lectoras lo integró en su propuesta.(Mena Andrade 2020, 5)

Para Mena el acto de la adquisición del lenguaje es un acontecimiento de orden social y cultural puesto que es parte de los sistemas de comunicación de los humanos y la lectura y escritura es una parte más de este aprendizaje. Y también sostiene que la adquisición del código alfabético no es la parte más importante dentro de este proceso de aprendizaje de la comunicación e interacción humana, pero no le ha quitado importancia debido a que los docentes que participaron del programa Escuelas Lectoras en sus primeras, ediciones, lo siguen considerando una parte fundamental para la lectura y escritura.

2.1.2. Recursos físicos y digitales

Soledad Mena junto al equipo de Escuelas Lectoras se han encargado de dar difusión a este método de aprendizaje en varias plataformas para así garantizar el acceso a los docentes de todo el Ecuador. Desde talleres, charlas y cursos presenciales hasta el diseño y redacción de los textos utilizados en educación pública y creación de material audiovisual que se encuentra en YouTube (de acceso gratuito). Entre los primeros recursos a considerar son estos puesto que permiten a los docentes el comprender la metodología de lo que es Escuelas Lectoras para su aplicación.

Ahora, dentro del proceso de enseñanza de alfabetización hay recursos sugeridos por los autores como:

a) *Ambiente letrado del aula*: que consiste en que las aulas o los ambientes de aprendizaje de lectura y escritura tengan a disposición lenguaje escrito visual

para los niños y niñas puesto que esto motiva su aprendizaje y los acerca al mundo de la cultura escrita.

b) *Cartillas con las palabras generadoras:* las cartillas como apoyo visual para empezar a trabajar con las palabras generadoras de cada grupo de letras permite a los estudiantes tener un recurso de memoria visual.

c) *Regleta con espacio para la escritura por fonemas: la* regleta es una herramienta útil para comenzar a realizar dictados de fonemas y más adelante de palabras, asimismo se trabaja en ellas el trazo de los grafemas y se empiezan a ligar los sonidos, al ser una herramienta diferente del cuaderno también puede resultar llamativa para los niños y niñas.

d) *Textos de uso público*: Los textos que se utilizan en las escuelas públicas del país tienen integradas guías de trabajo, así como el orden de la metodología para el trabajo en las aulas con el proceso de Escuelas Lectoras, estos textos hacen uso de ejercicios, lecturas, imágenes y secuencias de contenidos apropiadas para el proceso ya señalado. Es importante recalcar esto ya que algunas editoriales que comercializan textos de Lengua y Literatura para segundo de básica no siguen el método de Escuelas Lectoras de manera apropiada e incluso no hay la comprensión de éste como un método sintético y se mezcla con otros métodos de aprendizaje como el silábico lo que puede ser perjudicial en algunos casos.

e) *Canciones, nanas, rondas, rimas y adivinanzas infantiles:* parte del primer momento de aprendizaje de alfabetización inicial para los segundos de básica va de la mano de la conciencia fonológica que consiste en la asociación de los sonidos con los grafemas, pero partiendo siempre del fonema por sí solo para la producción de sonidos del estudiante ya que los niños y niñas tienden a escribir como hablan, si no hay un correcto reconocimiento del fonema ni producción del mismo, el proceso de lectura y producción de textos puede verse afectada.

2.1.3. Aplicación y evaluación

Como lo expresa Mena (2020), Escuelas Lectoras propone que los estudiantes logren manipular los componentes escritos y orales de la lengua para que la lectura y escritura no sean un acto mecánico, más bien propone que el fin de este aprendizaje sea la producción de textos dotando a los niños y niñas de una herramienta de expresión

social. Esta metodología de la oralidad a la escritura que finaliza en la lectura se vale de algunos conceptos que se desarrollan a lo largo de la enseñanza de alfabetización inicial.

> Escuelas Lectoras propuso que los docentes desarrollen la capacidad de los estudiantes para manipular —reconocer, identificar, eliminar, sustituir…— todos los fonemas que conforman las palabras clave, sin tener como referente la palabra escrita. Este proto colo pautado permite que los estudiantes descubran la lógica de la correspondencia fonema-grafema del castellano y apliquen este conocimiento a sus producciones escritas. El recorrido de esta metodología permite ir de la oralidad a la escritura y luego a la lectura. Los niños primero escriben y luego leen, comprendiendo el rol que tiene el código alfabético. (Mena Andrade 2020, 5)

El gráfico a continuación presenta cuales son estas conciencias que debían desarrollarse para el dominio de la lengua escrita.



Figura 2. Conciencias lingüísticas del programa Escuelas Lectoras
Elaboración propia

A continuación, se detallan de manera breve cada una de las conciencias lingüísticas.

a) *Conciencia Fonológica:* Garton y Pratt (1991) explican que la conciencia fonológica implica el reconocimiento de los sonidos que conforman el lenguaje. Esta habilidad se desarrolla cuando los niños y las niñas identifican similitudes sonoras entre palabras; por ello, se fortalece mediante el uso de rimas, poemas, rondas y cuentos cortos en los que predomina el fonema que se desea trabajar.

b) *Conciencia semántica:* refiere a la dotación de significado que cada palabra hablada, escrita o leída debe tener. Es aquí donde se contextualiza la palabra dentro de frases, oraciones, contextos o situaciones del lenguaje para poder darle un sentido. Es común que aquí se empleen palabras homófonas u homógrafas para que los niños y niñas identifiquen las diferencias de uso de estas y se pueda desarrollar una comprensión lingüística.

c) *Conciencia léxica*: es la comprensión de la existencia de unidades menores del lenguaje que pueden acoplarse según la necesidad de formación de palabras,

oraciones o producciones más extensas. Es la conciencia de unidades dentro de un todo estructurado.

d) *Conciencia sintáctica*: comprende la noción de estructuras ordenadas dentro de oraciones, es decir, que cada palabra cumple una función determinada en cada oración y que para que la misma tenga sentido debe existir un orden. Su desarrollo es detallado por Garton y Pratt en el siguiente fragmento. "Consecuentemente, las tareas que son utilizadas para investigar la conciencia sintáctica han sido diseñadas para garantizar una ejecución adecuada requiere una reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones, en lugar del conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla"(Garton y Pratt 199, 162).

Finalmente, todas estas conciencias se integran en la conciencia metalingüística, que, según Bialystok y Ryan (1985), implica un nivel más complejo de análisis del lenguaje. Esto supone organizar el conocimiento lingüístico en categorías y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de controlar los procesos atencionales que permiten seleccionar y procesar la información lingüística. Cuando estos aspectos se evidencian en la lectura y la producción de textos, se considera que la conciencia metalingüística ha sido alcanzada y que continúa desarrollándose a lo largo de los distintos niveles escolares.

3. Currículo Priorizado para la Emergencia, destrezas e indicadores de la lectura y escritura para segundo año de educación básica

Dada la situación de emergencia por la pandemia por COVID-19 el Ministerio de educación del Ecuador emite el Currículo priorizado para la Emergencia por COVID-19 para su aplicación en el período lectivo 2020-2021. En este Currículo que se deriva del Currículo emitido en 2016, se descartaron todas las destrezas deseables (destrezas que una vez que se cumplen las destrezas imprescindibles se puede trabajar) y se priorizaron las imprescindibles, es decir, las destrezas que tienen que completarse a cabalidad por todos los estudiantes para dar por cumplido con el estándar académico. Y, tal y como se menciona en la introducción de este documento oficial:

> Prioriza el abordaje de los aprendizajes imprescindibles que pueden ser desarrollados a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Problemas y Preguntas que promueven la capacidad creativa, la imaginación, la resolución de problemas; así como, el desarrollo de habilidades de comunicación oral, la comprensión de textos, la producción escrita y el cálculo matemático, siempre considerando las necesidades, los intereses y las problemáticas del estudiante que es el protagonista del

> aprendizaje, con el apoyo del docente y las familias como mediadores, motivadores y orientadores del proceso. (Mineduc 2020, 2)

En conformidad con lo anteriormente mencionado, las destrezas para el segundo año de educación general básica elemental en cuanto a la materia de lengua y literatura son varias, considerando también que en esta signatura las destrezas están en constante cumplimiento debido a que son parte de un desarrollo de las destrezas de comunicación que son perfectibles a largo plazo considerando las destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; destrezas que van de la mano siempre puesto que se interrelacionan entre sí. Pero, para su uso didáctico en esta investigación se presentan las destrezas pertinentes de leer y escribir con sus respetivos indicadores de logro de evaluación.

Tabla 1

Destrezas imprescindibles e indicadores de logro del área de lectura y escritura para segundo año de EGB (currículo priorizado 2020–2021)

Destrezas Imprescindibles	Indicadores de logro de evaluación
LL.2.3.8. Aplicar los conocimientos lingüísticos (semánticos, sintácticos, léxicos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos.	Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos (Ref. I.LL.2.6.1.)
LL.2.4.2. Aplicar estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas, uso de organizadores gráficos, entre otras) en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y en las descripciones de objetos, animales, lugares y personas, durante la autoevaluación de sus escritos.	Aplica el proceso de escritura en la producción de textos descriptivos (de objetos, animales, lugares y personas), usando estrategias y procesos de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección ordenación y jerarquización de ideas; organizadores gráficos, entre otros), en las situaciones comunicativas que lo requieran. (Ref. I.LL.2.8.2.)
LL.2.4.3. Redactar, en situaciones comunicativas que lo requieran, narraciones de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, ordenándolos cronológicamente y enlazándolos por medio de conectores temporales y aditivos.	Escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), ordena las ideas cronológicamente mediante conectores temporales y aditivos. (Ref. I.LL.2.9.1.)
Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen una, dos y tres representaciones gráficas. (Ref. LL.2.4.7.)	Aplica progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen una, dos y tres representaciones gráficas. (Ref. I.LL.2.9.2.)
LL.2.5.2. Escuchar y leer diversos géneros literarios (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), para desarrollar preferencias en el gusto.	I.LL.2.10.1. Escucha y lee diversos géneros literarios (textos populares y de autores ecuatorianos) de manera que desarrolla preferencias en el gusto literario y adquiere autonomía en la lectura. (I.1., I.3.)
	Escribe textos propios a partir de otros (cuentos, fábulas, poemas, leyendas, canciones). (Ref. I.LL.2.11.2.)

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2020, 6).

3.1. Modalidades educativas: ambientes de aprendizaje y tecnología

Compete a esta investigación reconocer la importancia de la acción social de la educación que se ve expresada en las distintas modalidades en la que esta es impartida,

esta forma que tiene relación directa con el espacio físico, los recursos materiales de uso, la temporalidad y con ello la interacción social que deviene. Es así como la modalidad también determina la sustancia del quehacer educativo. Para ilustrar, en el siguiente extracto a continuación Kron (1993) habla sobre el aspecto social de la educación y su relevancia para la sociedad a nivel macro y para el individuo a nivel micro.

> Desde el punto de vista fenomenológico crítico podemos entonces decir que la educación, por su sentido, es una acción social mutuamente interrelacionada o un proceso de interacción simbólica entre por lo menos personas -por lo general entre una persona mayor, más instruida o más competente, y una persona menor, menos instruida o todavía no-competente- en la cual se trata de precisar e ilustrar mutuamente los roles, posiciones, valores, normas, intenciones y legitimaciones de la acción social y del área social respectiva. Por lo tanto, la educación está orientada en los valores democráticos básicos de la emancipación y responsabilidad de la globalidad (=aspecto social del proceso de educación) y de la individualización (aspecto subjetivo del proceso de educación). (Kron, y otros, 1993, 17)

En definitiva y como Kron menciona la educación es un proceso de interacción social que tiene relación con símbolos y significaciones construidas de manera social e individual. Para esta reflexión también se trae a colación el concepto de comunidad educativa que es definida como el grupo de personas que se ven afectadas y que a su vez influencian a un determinado entorno educativo. Es decir, en la comunidad educativa intervienen las personas que están directamente involucradas con la misma como: estudiantes, docentes, DECE, inspectores, personal de mantenimiento y apoyo e incluso el personal del bar estudiantil, por mencionar algunas; asimismo, las personas que están involucradas indirectamente como: representantes de los estudiantes, personas de la comunidad en la que se ubica la institución de manera física, entre otras.

Por consiguiente, la modalidad educativa influye y se ve influenciada a su vez por la comunidad educativa de manera holística y sistemática. Por lo que para comprender la influencia de las familias en el contexto educativo virtual es necesario caracterizar el cómo con la virtualidad estos dos componentes se vieron modificados y en qué medidas, comprendiendo que con la modalidad educativa aplicada en la temporada de pandemia los hogares se convirtieron en la comunidad educativa y las familias que antes eran afectadas de manera indirecta ahora tuvieron una influencia simbiótica bastante directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Después de todo, en los siguientes apartados se describen las diversas modalidades educativas aplicables en nuestro país, antes y durante la llamada “nueva normalidad” que a posterior han permitido la

innovación en cuanto a modalidades educativas como una fuerte tendencia hacia la virtualidad.

3.1.1. Modalidades educativas prepandemia

En Ecuador previo a la *nueva normalidad* y la emergencia educativa evidenciada por la pandemia por COVID-19. Se establecían tres tipos principales de modalidad educativa, A distancia, presencial y NAP. Estas modalidades establecidas y reguladas por el Ministerio de Educación del Ecuador y sus instituciones derivadas establecían y establecen mediante la LOEI y su reglamento todos los aspectos sobre la educación del país en todos los niveles. A nivel mezzo que supone la organización interna de las instituciones se regulaban mediante la LOEI la malla curricular, el currículo educativo con sus destrezas necesarias y deseables, los niveles y subniveles educativos, temporalidad y horarios entre muchos otros aspectos más.

Por lo tanto, las modalidades: a distancia, presencial y NAP, debían regirse al cumplimiento de todos los parámetros estipulados en la LOEI. A continuación, se muestra un diagrama sobre las modalidades educativas en el país previo a la pandemia por COVID-19.

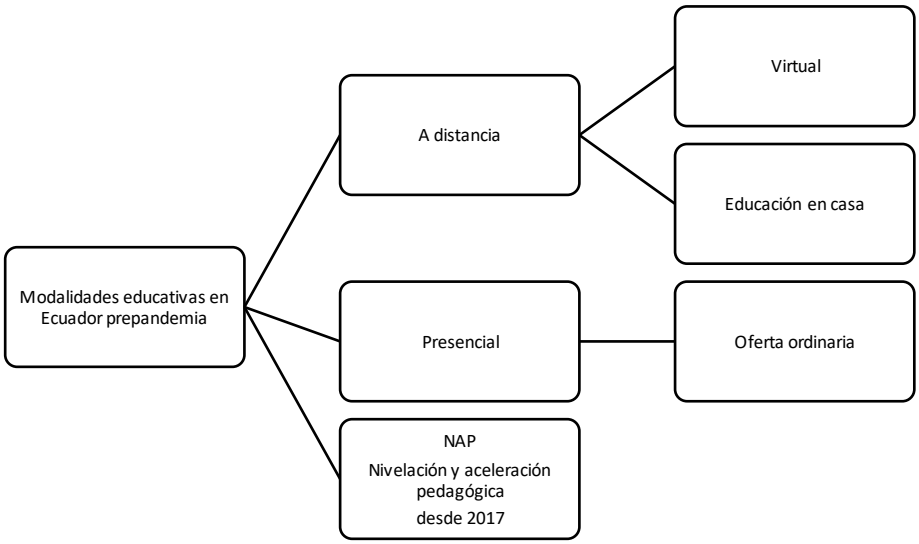


Figura 3. Modalidades educativas en Ecuador
Elaboración propia

3.1.2. Modalidades educativas en la "nueva normalidad"

El Informe de Situación COVID-19 en Ecuador señala que el 11 de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud declara que el COVID-19 es una pandemia a nivel global. En función de esto en Ecuador se declara el Estado de Emergencia Sanitaria en el Sistema Nacional de Salud por parte de la entonces ministra de Salud. Es

así como el día jueves 12 de marzo el alcalde de ese entonces de la ciudad de Quito mediante rueda de prensa decreta la suspensión de clases hasta nuevo aviso. En aquellos días se decía en los medios que la suspensión de clases a causa de la pandemia por COVID-19 sería de tan sólo 15 días por lo que los estudiantes se fueron a sus casas con todos los útiles, pero con la esperanza de retornar a las aulas para dar continuidad a un año lectivo que había sido irregular desde octubre de 2019 con las movilizaciones que se dieron y que duraron 13 días calendario. El ambiente de ese entonces era tenso y la incertidumbre era la constante ya que sobre el COVID-19 se conocía muy poco y no existía aún un mecanismo de defensa eficiente contra él. Todos los días los noticieros de la televisión pública y mundial emitían datos aterradores sobre el avance del COVID-19 y la cantidad de fallecidos que dejaba a su paso. Internet estaba saturado de informes, videos cortos información falsa que incluso inducía a las personas a beber desinfectantes o desparasitante de ganado vacuno con tal de eliminar al virus de los organismos. Cada cierta cantidad de días antes de que se cumplieran los plazos mencionados por el COE para suspensión de toda actividad fuera de las casas, los plazos aumentaban. La educación y todos los sectores de la producción se vieron en problemas por la reclusión a la que las personas estuvieron sometidas y ante la irresolución respecto a la pandemia toda la sociedad humana tuvo que adaptarse para sobrevivir y avanzar.

Es así como el Ministerio de Educación emite el Currículo priorizado en donde se delimitaron los aprendizajes básicos que los estudiantes deberían alcanzar en el estado de emergencia, en este currículo se establecieron únicamente a las destrezas necesarias y se descartaron las deseables. (Ecuador Mineduc s.f.) Considerando tiempos, horarios, infraestructura y modalidades sería un logro concluir el año lectivo con las destrezas necesarias logradas.

Además, se estableció una nueva modalidad educativa denominada “Educación abierta” que consiste en que la asistencia regular a la institución no es obligatoria, demanda un proceso autónomo con el seguimiento de los docentes, A continuación, se enlistan las medidas aplicadas junto con este tipo de educación que fueron detalladas en el “Instructivo para la Implementación de educación abierta en el subnivel de Educación General Básica Superior y el nivel de Bachillerato”.

El tiempo de exposición a pantallas será limitado de acuerdo con la edad y con lo establecido por la Academia Americana de Pediatría, es así como 0-2 años: nada, 2-5 años: 30 a 60 minutos por día, 7-12 años 1 hora con acompañamiento de un adulto.

- Se aplica el currículo nacional y otras metodologías de manera complementaria.
- Acceso a la educación a través de medios virtuales o no convencionales, alternativos y flexibles.

Y las modalidades que se podían aplicar con la educación abierta quedaron a disposición de las instituciones educativas dependiendo del contexto y recursos con los que ellas y la comunidad educativa contara. A continuación, se presenta un diagrama con las características de estas dos modalidades aplicada en Educación Abierta.

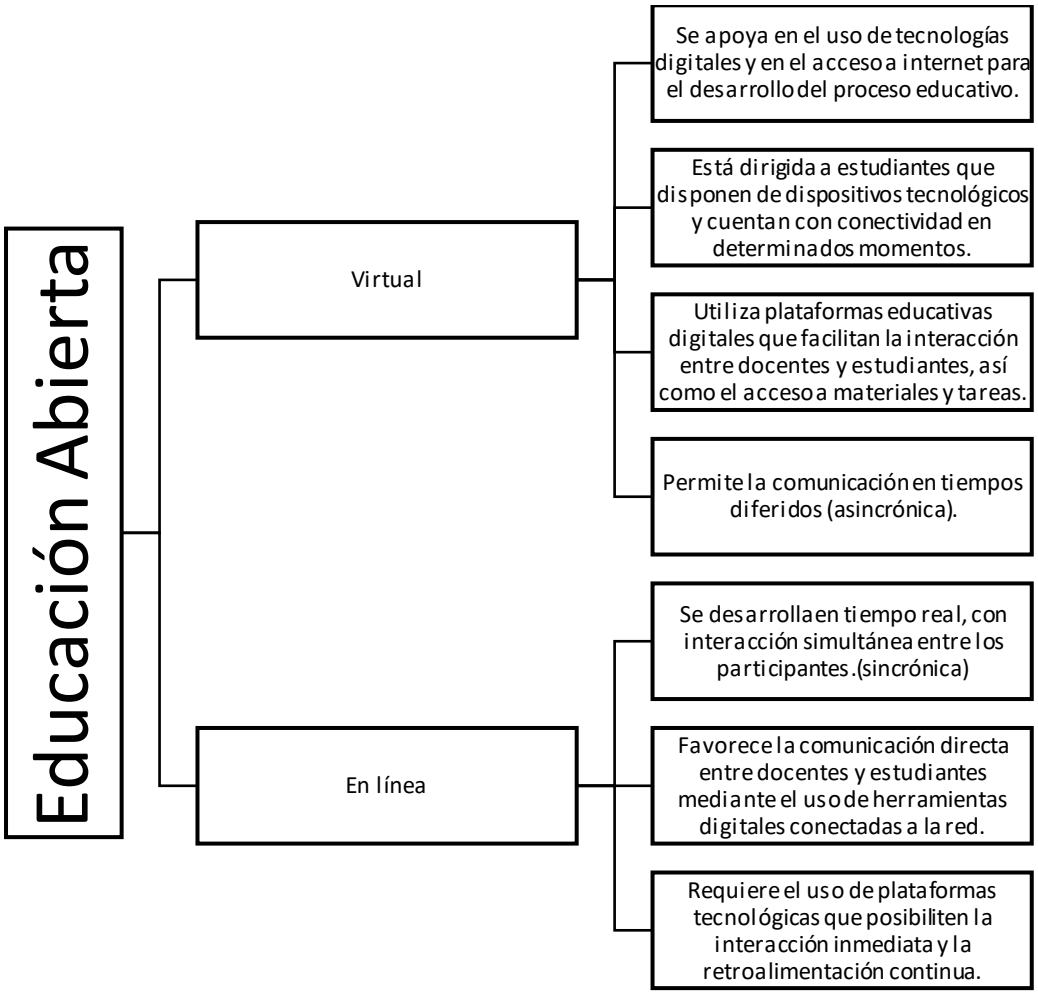


Figura 4. Características de la educación abierta en modalidad virtual y en línea
Fuente: Adaptada del Ministerio de Educación del Ecuador (2020)

4. Ambientes de aprendizaje: materialidad de la educación

Los ambientes de aprendizaje de manera general pueden definirse como los espacios en donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el autor Rodríguez Vite (2014) en su artículo Ambientes de aprendizaje, es importante definir primero a los entornos de aprendizaje, comprendidos como el espacio físico que rodea al

estudiante en el proceso y que está constituido por los elementos materiales como la infraestructura y las instalaciones de la institución, también comenta que aspectos emocionales, sociales, psicológicos y afectivos influyen en el aprendizaje.

Para Rodríguez (2014), el ambiente de aprendizaje puede configurarse en distintos espacios donde se desarrollan las actividades educativas. En este sentido, el autor distingue tres tipos de ambientes: áulico, real y virtual.

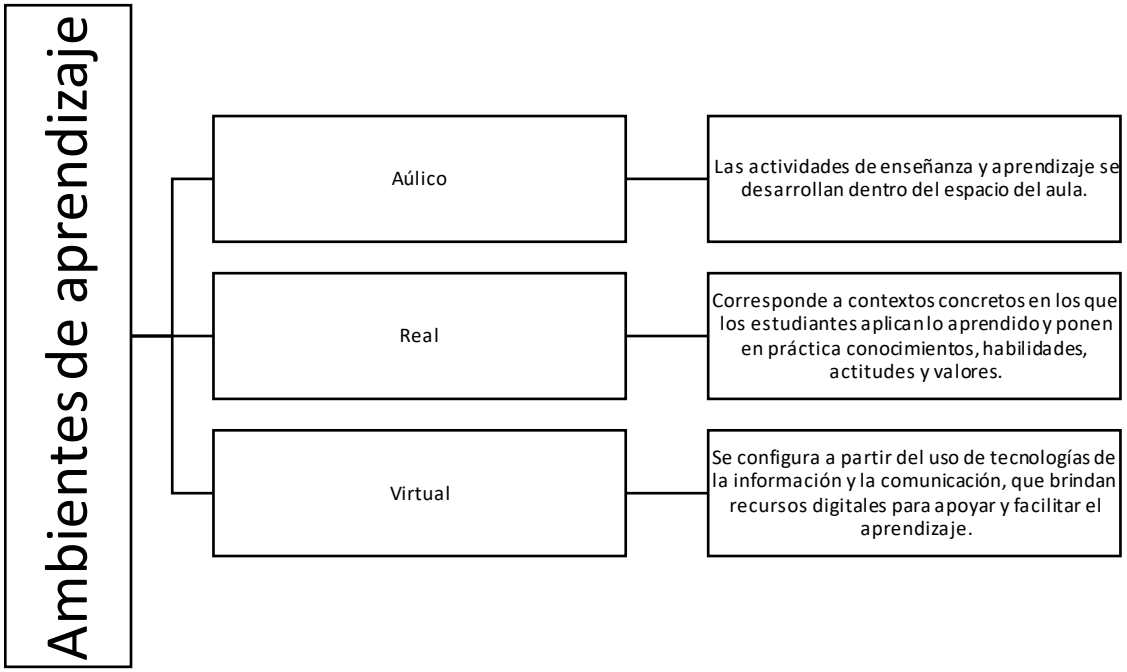


Figura 5. Tipos de ambientes de aprendizaje: áulico, real y virtual
Fuente: Adaptada de Rodríguez (2014)

5. Tecnología y educación

La tecnología en el paradigma constructivista es entendida en función de que más allá de una mecanización o sistematización de los saberes, la tecnología permita a los estudiantes el desarrollo de destrezas propias de estos entornos que también han sido denominados comunidades de aprendizaje. El autor Antonio Santos Romero (2000) en su artículo "La tecnología educativa ante el paradigma constructivista" señala "habilidades que les permitan "prender su motor interno", por así decirlo, y que los faculten para, por ejemplo, establecer formas mejores de vida en estrecha colaboración con otros o para obtener la información por ellos mismos, cuando y como ellos lo decidan o necesiten."

Es así como Andrew Feenberg (2005) presentó hace algunos años un artículo denominado *Teoría crítica de la tecnología.* En este se pone en manifiesto varios puntos por los que la tecnología y su vinculación y avance en y con la humanidad podrían resultar perjudiciales para la humanidad en ámbitos como el acceso a la misma tecnología, la

instrumentalización de los empleos y la reproducción de una estructura de dominación mediada por la tecnología. Aquí se menciona también a la educación ya que se habla de cómo se busca la estandarización de los aprendizajes. Y por otro lado la obsolescencia del personal docente humano que podría ser sustituido por dispositivos tecnológicos.

Actualmente estas suposiciones realizadas hace casi 18 años son ya realidad en ciertos contextos, pero cabe mencionar que con el paso obligado a la virtualidad en pandemia se puso de manifiesto que nuestra sociedad aún requiere de la educación adecuada a contextos, y con docentes sensibles a las necesidades de cada estudiante. Sin mencionar que materialmente nuestro país no tiene el acceso a dispositivos tecnológicos en su mayoría como se evidencia en el resultado estadístico de la página web Branch.com "Ecuador tiene 10.17 millones usuarios de Internet, es decir, que el 57 % de la población usa este servicio" (Alvino 2021).

5.1. Conectivismo

A su vez, se presenta otro enfoque teórico llamado Conectivismo que nos habla de cómo el avance tecnológico ha modificado no solo las comunicaciones en su forma, sino también posee implicaciones neuronales ya que estamos frente a un nuevo tipo de comunicación, la comunicación en red. Por tanto, es un cambio paradigmático en la forma de comunicarnos y relacionarnos mediada por la tecnología. Este cambio llegó al ámbito educativo de manera estrepitosa, dadas las condiciones sanitarias a nivel mundial, pero permitió expandir las fronteras de la educación. Según George Siemens (2004).

> El Conectivismo es la integración de los principios explorados por el caos, de la red, y la complejidad y las teorías de la autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de entornos virtuales en elementos básicos, no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o en una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens 2004, 5).

Impulsado por Stephen Downes y George Siemens, el conectivismo surge como una propuesta para comprender el aprendizaje en entornos digitales caracterizados por la interconexión y el cambio constante. Desde este enfoque, aprender no se limita a la acumulación de información, sino que implica la capacidad de establecer, mantener y transformar relaciones entre diversas fuentes de conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje se configura como un proceso dinámico que ocurre a través de redes, donde la información se organiza en nodos interconectados. Así, el valor

del conocimiento no reside únicamente en lo que se sabe, sino en la posibilidad de acceder a nuevas fuentes y generar conexiones significativas. Entre sus principios destacan la actualización continua, la importancia de la diversidad de información y el rol del docente como guía que acompaña el proceso de aprendizaje en lugar de ser la única fuente de saber.

5.2. TICS y web 2.0

La humanidad como especie es un ser que ha evolucionado gracias a que, en busca de suplir necesidades, ha desarrollado diversos mecanismos de supervivencia, los ha refinado para volverse técnica. Más adelante, la tecnología sería instaurada y con ella la supervivencia no era lo que se buscaba, se buscaba un confort, una mejor y más fácil manera de vivir. De allí surgieron grupos humanos más o menos beneficiados y que también usaron a la tecnología de acuerdo con sus fines. Como menciona Werner (2001, 5) "la tecnología también contiene prácticas instrumentales, como la creación, fabricación y uso de los medios y las máquinas; incluye el conjunto material y no-material de hechos técnicos; está íntimamente conectada con las necesidades institucionalizadas y los fines previstos a los cuales las tecnologías sirven".

Con el avance y el crecimiento de las ciudades, se dieron otro tipo de ordenamientos y de instrumentalización de los sujetos. Asimismo, la Modernidad significo la industrialización y las relaciones laborales cobraron mayor fuerza, el nacimiento de la familia, de la escuela como opresores pasivos del Estado. Las diferencias entre campo y ciudad crecieron mucho más sin embargo las distancias impedían la comunicación entre grupos humanos. En este punto, vemos como los medios de transporte eran también medios de comunicación o canales. Los mensajes tardaban semanas o meses en llegar de un lugar a otro y así mismo las tendencias de pensamiento tardaban en llegar. Para el siglo XX, la invención de la televisión y el cine mostraban otro paradigma en la comunicación que afectaba directamente a la vida de las personas y los grupos. Ya que aquí se observa el modelo donde un solo emisor transmite un mensaje para varios receptores que no podían dar una respuesta, eran pasivos, recibidores de órdenes y asimismo era la educación. Solo una persona hablaba y las demás escuchaban. En esta época, son propias las figuras de autoridad tajante, maestros, como jueces, médicos y autoridades civiles.

Chul-Han, en su texto *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, explica lo que implica el bio-poder. El poder entendido como una relación entre sujetos

o instituciones en donde uno está en control y el otro en sumisión. El biopoder se ve ligado al control del cuerpo y todos sus estados y necesidades. Si se controla una necesidad, se controla al sujeto. "Las disciplinas son métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo. Que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen relación de docilidad-utilidad" (Chul-Han 2014, 36).

Además, es el control del poder vivir y poder morir, el cómo se vive, el cómo se muere. Para esto, el Estado tiene varios instrumentos, mecanismos e instituciones como la medicina, lo judicial, lo policial, que norman y controlan a los sujetos. El conjunto de estos entes de control y poder conforman al Estado y este, a su vez, consolida una bio-política. "La biopolítica es la forma de gobierno de la sociedad disciplinaria" (Chul-Han 2014, 37).

Con esta breve explicación, llegamos al siglo XXI, el auge del internet y las comunicaciones son también un cambio de paradigma comunicacional, relacional, neuronal y social en todos los niveles ya que han afectado al colectivo y al individuo. Ahora es cuando se habla de una comunicación en red con varios receptores activos, con varias opiniones, también se expresa lo que en su época el artista Andy Warhool llamaría la inmediatez de la fama, según Warhool, todos tendrían sus 15 segundos de fama. En perspectiva también se habla de una glocalidad gracias a la inmediatez de las comunicaciones, también surge un vacío, y no solo eso, como Chul-Han explica a continuación "El smartphone sustituye a la cámara de tortura. El *Big Brother* tiene un aspecto amable. La eficiencia de su vigilancia reside en su amabilidad." (Chul-Han 2014, 61). Es decir, estamos ofreciendo nuestra intimidad de manera voluntaria por unos cuantos likes. "La óptica digital posibilita la vigilancia desde todos los ángulos. Así elimina los ángulos muertos. Frente a la óptica analógica, perspectivista, puede dirigir su mirada incluso hacia la psique" (Chul-Han 2014, 86).

Esta situación se agrava debido a la coyuntura de pandemia donde la escuela también tuvo que adoptar esta forma de ojo que todo lo ve. Las clases en nuestras casas, en nuestros dormitorios, compartimos intimidad, somos explotados en nuestra privacidad, la línea entre lo público y lo privado se difumina y además nos vemos obligados a poner nuestros bienes como bienes de trabajo. Por esa parte, Chul-Han propone "Hoy se trata a los hombres y se comercializa con ellos como paquetes de datos susceptibles de ser explotados económicamente" (Chul-Han 2014, 98).

Entendiendo a los procesos enseñanza y aprendizaje como un diálogo entre sujetos que, dependiendo del modelo pedagógico, va aprehendiendo, construyendo, adecuando o

sistematizando información, para luego aplicarla o analizarla. La tecnología ha implicado un cambio no solo de forma al momento de enseñar. Comprender que la forma también es el mensaje y que los procesos mentales también son modificados por la tecnología misma abre un abanico de posibilidades de cómo ésta afecta a la enseñanza. Para comprender una parte de esto podemos remitirnos al texto *Idea, verdad y conocimiento en Spinoza* de David Coble (2014), en donde explica algunas nociones en Spinoza como razón o causa, idea, percepción, esencia y adecuación o conformidad.

De acuerdo con Coble (2014) el *leiv motiv* de las inferencias de Spinoza está en determinar al ser. De acuerdo con su lógica, el primer paso dentro del orden conceptual es comprender la noción de causa o razón, para Spinoza esto es lo que antecede al ser, la causa o razón podría entonces comprenderse como el deseo previo, o el motor a. Más adelante la concepción de idea refiere a un modo de pensamiento, es una extensión de la percepción sensorial como medio de la misma o como la misma percepción. Así, el conocimiento es la percepción adecuada de la razón de las cosas. Un orden de las ideas que permite comprender lo percibido.

Esto se relaciona con la tecnología debido a que esta es un medio de percepción que debe ser comprendida como una herramienta del conocimiento para llegar así a una verdad o razón del porqué de las cosas. Cuando no se da un uso adecuado o consciente de la tecnología, podemos como sujetos convertirnos en herramientas de un fin que ni siquiera sospechamos.

De ahí el rol de la educación de dotar de herramientas no solo instrumentales sino de análisis y discernimiento que permitan a los sujetos situarse como tales frente a sus realidades. De manera simple, tecnología podría definirse como toda innovación o pensamiento materializado con función de simplificar la vida del ser humano. Sin embargo, Werner (2021) en su artículo "La tecnología: sus formas y las diferencias de los medios. Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación" menciona que "Desde los tiempos de Aristóteles, la tecnología está constituida por cuatro elementos: materia, forma, fin y acción eficiente" (Werner 2021, 79). Pero esta definición es ambigua, por lo que para la investigación en curso acotaremos la definición de tecnología al de tecnologías de la información y la comunicación o TIC. Sobre esto, el autor manifiesta que "No hay medios fuera de la sociedad, sino partes integrales de la asociación humana. Incluso la interacción, comunicación y negociación sociales están hoy intensamente mediadas por técnicas y tecnologías" (Werner 2021, 100).

En conclusión, llegamos al siglo XXI, el auge del internet y las comunicaciones son también un cambio de paradigma comunicacional y ahora educativo, relacional, neuronal y social en todos los niveles, ya que han afectado al colectivo y al individuo. Ahora es cuando se habla de una educación en red con varios receptores activos, con varias opiniones.

5.3. Uso de TICS en los procesos de adquisición de alfabetización inicial

Comprendiendo que TICS es Tecnologías de la información y comunicación abarca no solamente a las tecnologías 2.0, se incluyen también aquellas tecnologías que en su momento innovaron los procesos de comunicación como la radio, la televisión o el teléfono fijo. Previo a la crisis educativa por la Pandemia por COVID-19 existían y existen programas enfocados a público infantil en donde se fomenta el gusto por la lectura y se trabajan destrezas de lectura y escritura, programas como Barney y sus amigos, Plaza sésamo o Teletubies fueron exitosos en la década de los noventa y dos mil, legando a otros programas estas temáticas enfocadas a un público infantil.

En Ecuador durante la pandemia se dio prioridad la franja horaria infantil transmitida como cadena nacional con temas de currículo nacional, estos programas fueron en su mayoría de producción nacional, entre ellos se puede mencionar a la productora VEO VEO. También se puede mencionar que durante pandemia se dio lugar a trasmisiones de radio con programas educativos enfocados al desarrollo de los distintos niveles del currículo nacional.

Asimismo, en las nuevas tecnologías destacan aplicaciones para smartphone o Tablet en donde los niños y niñas puede practicar su lectura y escritura , entre ellas destacan Montessorium: intro to cursive, LetterSchool y iTrace - handwriting for kids, para la práctica de trazos y de escritura. Por otra parte, también están Mario Abecedario, Leo con Grin y Aprender a leer y escribir 3 en 1; éstas últimas con un enfoque lúdico permiten la práctica de lectura silábica.

También existen programas de pago en donde los niños y niñas pueden realizar su proceso de aprendizaje de alfabetización inicial desde una pantalla de computador como con Walinwa, Molaletra, Lectura Vedoque y Dic Dic entre otros.

A su vez, las plataformas de acceso gratuito a programas, juegos y material imprimible son parte de los recursos TIC que pueden ayudar al proceso de alfabetización inicial como Mundoprimaria.com, Edufichas, Liveworksheets, Wordwall y todo tipo de material gráfico disponible en Pinterest.

Además, están los canales educativos infantiles existentes en Youtube que pueden guiar por su cuenta procesos enteros de alfabetización con diversas metodologías, aunque principalmente se recurre al método silábico Monosílabo, Letrilandia, Fonoaudióloga en casa Patricia Porras, Recursos Fonoaudiológicos, Aprende con Tupu, Smile and Learn y Mslearning4kids; por mencionar solo algunos.

Si bien es cierto, todo lo anteriormente mencionado brinda una infinidad de recursos para el aprendizaje de la alfabetización inicial, es importante que para su uso exista un previo conocimiento de métodos, técnicas y procesos de enseñanza para poder darle el correcto acompañamiento a los infantes.

Para finalizar entre los recursos TIC que se pueden emplear para la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura están las plataformas de videollamada como zoom, Meet y Skype. Aparte de las plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram o las no instantáneas como Gmail o Outlook. Los recursos existentes son bastos lo importante es saber escoger pocos que se adapten al proceso que dará paso en lugar de escoger muchos sin mayor funcionalidad en la enseñanza.

5.4. Discusiones en torno al uso de tecnología en los procesos educativos

La educación, al ser un proceso de interacción entre individuos, debe comprenderse como un proceso meramente comunicativo. La comunicación y sus discusiones van más allá de los medios tradicionales como radio, televisión y prensa, incluso superan el debate de la web 2.0. Esta disciplina, actualmente, es transversal a las humanidades porque instaura sentidos que construyen realidades a partir de discursos visuales, artísticos, lingüísticos o tecnológicos. Entonces, podemos observar cómo los paradigmas comunicativos han incidido en los paradigmas educativos. Desde la comunicación lineal, traducida en la educación depositaria, hasta la comunicación dialógica, traducida en constructivismo educativo. Hoy nos enfrentamos a una comunicación en red que puede traducirse en un conectivismo educativo.

Este nuevo quehacer educativo confirma el carácter de aparato del Estado de la educación en sí. La Sociedad de la información presenta nuevos retos para el individuo. Castells (1999, 47) señala sobre la sociedad de la información que “el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico”.

Como el teórico indica, la sociedad de la información se construye sobre entramados de información mediados por dispositivos, en donde el individuo ya no es el contenedor de la información, es más bien un mediador de esta. Asimismo, estas nuevas formas de organización social afectan transversalmente a los individuos y colectivos, desde lo micro, como las estructuras mentales, hasta lo macro, como la economía mundial. Todos estos aspectos se ven afectados por la inmediatez, conectividad en red y sobreinformación.

5.5. Brecha digital en Ecuador

De acuerdo con la Ley Orgánica de Transparencia y acceso a la Información se establece en el Art. 347. Que: "Será responsabilidad del Estado: Inciso 8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales." (Ecuador Ministerio de Educación 2013, 6).

En este artículo, se visualiza un objetivo informacional que el Ministerio de Educación estableció y que en la coyuntura de pandemia se evidenció como no viable debido a las carencias socioeconómicas y estructurales de nuestro país. De acuerdo con la noticia "ecuatorianos son analfabetos digitales", del diario El Comercio, publicada el 21 de junio del año 2021, los datos indican que además del escaso acceso a dispositivos con conexión a internet el uso de estos se ve limitado.

> Según la encuesta multipropósito del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en el 2020 el analfabetismo digital en personas entre 15 a 49 años disminuyó 1,2 puntos con respecto al 2019, que fue de 11,4 %. Se comprende por analfabeto digital cuando un ciudadano cumple las condiciones, no tiene celular activado, en los últimos 12 meses y no ha utilizado computadora o internet. (El Comercio 2021, sec. "Cartas")

Este primer dato podría indicar que debido a las condiciones de la pandemia y del encierro provocado por esta, las interacciones sociales se vieron mediadas por la tecnología en una mayor medida. "Por otra parte, el equipamiento tecnológico en el hogar entre el 2019 y 2020, aumentó del 23,3 % al 25,3 % en el uso de computadoras de escritorio. En cuanto al uso de la computadora portátil, tuvo un crecimiento del 28,5 % al 31,3 %, mientras en los hogares que utilizan la computadora de escritorio y portátil incrementó del 11,2 % al 12,7 %". (El Comercio 2021, sec. "Cartas").

Este segundo dato indica que el acceso a equipos electrónicos es bajo, está por debajo de la mitad de la población, aun cuando se ha dado un aumento producto del

teletrabajo y telestudio que propició la adquisición de equipos electrónicos. Como se evidencia por las cifras publicadas en este diario, nuestro país presenta una brecha digital que se aúna a la brecha escolar.

La esencia de la educación es que es parte de un todo que no puede aislar al mundo del individuo para su planificación y ejecución. La educación, entendida como el acto comunicativo en sí, nos permite observarla como holística y transversalizada por las relaciones humanas. Parte de un todo estructurado. Lo que, a su vez, da paso a realizar un diagnóstico sobre todo el sistema y lo que este implica, un mundo de cosas y un mundo de sentidos creados a través del discurso. La naturaleza humana es el aprendizaje a través de la palabra, sus sentidos y significaciones. Entonces, si comprendemos a la educación como parte de una cosmovisión, su aplicación holística nos permitirá adherirla a los procesos tecnológicos, sociales, económicos, culturales y subjetivos del individuo, en lugar de contemplar al proceso de enseñanza aprendizaje como un espacio aislado y perteneciente a una institución.

6. Familia, el tercer eslabón en la triada educativa

El acompañamiento familiar es considerado como parte de la tríada en el proceso educativo, en donde, además, están interviniendo docentes y estudiantes. Está directamente relacionado con el nivel de interés en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es importante que entre estos tres actores de la comunidad educativa se mantenga un diálogo fluido, que se maneje un mismo idioma ya que el fin es el desarrollo integral del estudiante. En este período de pandemia, la intervención de la familia fue determinante y es ahora cuando se puede evidenciar cómo los distintos tipos de acompañamiento familiar que tienen los estudiantes afectan a su desarrollo, no solo académico, sino social, psicológico y emocional. Pero, centrándonos en lo académico, los autores Flores, Villalobos y Londoño (2017), en su investigación "El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana de la responsabilidad a la necesidad", concluyen que:

> El acompañamiento en el proceso educativo se puede entender como un conjunto de actividades pedagógicas y didácticas orientadas desde de la familia a la sostenibilidad del estudiante en el sendero educativo y formativo, con el propósito de cerrar un ciclo escolar de forma satisfactoria, caracterizado por el trabajo colaborativo entre el acompañante y el acompañado. (Flores Villalobos y Londoño 2017, 6)

Respecto al acompañamiento familiar en el contexto de pandemia han surgido algunas investigaciones, entre ellas señalamos la de Álvarez Mónica (2021), titulada "Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: una revisión teórica", en donde, por medio de una investigación teórica, plantea que la educación inicial brinda los elementos necesarios para el desarrollo integral de las personas, puesto que los niños y niñas pueden vivenciar situaciones retadoras que favorezcan el contacto natural consigo mismos, con pares y adultos, es decir, con su entorno en general. De aquellos episodios, los que ocurren en el hogar proporcionan referentes sociales y culturales elementales que permiten un ingreso de los hijos e hijas en el mundo social.

Por ello, la literatura ubica a la familia como el primer contexto educativo y a los cuidadores como guías y acompañantes en este proceso de aprendizaje. De allí, la necesidad de un trabajo conjunto entre familia y escuela. Como respuesta a estas demandas, se han impulsado programas gubernamentales y de ONG como Unicef que buscan generar una atención integral a las primeras infancias y establecer lugares privilegiados a la familia y a la comunidad dentro de la formación educativa, tales como Mesas intersectoriales, metodología Kintiku Yachay, diagnóstico nacional de servicios básicos en instituciones educativas del país, implementación de escuelas rurales multigrado de kits WASH; todo esto ejecutado por Unicef en colaboración del gobierno nacional según el artículo "Empoderamiento comunitario, la apuesta de UNICEF para lograr intervenciones sostenibles e integrales"*;* por su parte el gobierno nacional implementó la estrategia gubernamental *Infancia plena*. Sin embargo, se concluye que deben existir esfuerzos aún mayores para alcanzar el objetivo y, además, queda a discusión la ejecución de dichas estrategias en la realidad.

También se revisó la investigación de Amaya-López (2021), titulada "El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19"*,* ya que centra su atención en la función de los vínculos psicoafectivos entre padres e hijos en los procesos educativos; concibiendo a estos como las formas de relación aprendidas en la interacción con los cuidadores principales.

De esta manera, el desarrollo de la persona se determina por la manera en la que sus figuras primordiales se establecieron o no como bases seguras en la exploración del mundo. Con esta teorización, la autora plantea la importancia de las relaciones con los padres en el éxito educativo; de hecho, resalta que un escenario familiar psicoafectivo

saludable brinda factores protectores a los infantes que les ayudarán en el desarrollo de capacidades cognitivas. No obstante, a pesar de su relevancia, la poca atención que se brinda a este aspecto en la praxis está muy presente en el contexto educativo. Así, las familias tienen poco interés en los procesos de aprendizaje.

En esta contextualización, la emergencia sanitaria por la COVID-19 planteó un nuevo escenario para la educación. La virtualidad o educación remota orilló a los representantes a adquirir papeles con mayor responsabilidad en la educación de sus hijos. De allí, que este momento evidenció la necesidad de vínculos saludables en el entorno familiar y demostró la existencia de una brecha educativa irreparable, la desigualdad psicoafectiva familiar.

6.1. Apoyo y participación de la familia en los procesos educativos

Este es un factor importante para comprender las dinámicas establecidas en la comunidad educativa puesto que la familia es uno de los pilares en el proceso educativo además del estudiante, la docente y la escuela. A este factor le corresponde el involucramiento de los representantes en la educación de los estudiantes. Tanto en lo que concierne a la educación en el hogar como a darle seguimiento al proceso educativo escolarizado. Tal y como lo mencionan los autores Garton y Pratt (1991) la influencia del hogar es un atenuante al momento de aprender a hablar, leer y escribir.

> […] Popularmente se asume que los niños procedentes de los medios socioeconómicos más bajos o aquellos cuyo lenguaje propio es diferente del utilizado en la escuela presentan desventajas al iniciar la escolaridad porque su experiencia lingüística hasta ese momento no les ha preparado suficientemente para el lenguaje que se usa en la educación formal. Esta afirmación implica que un factor principal que contribuye al fracaso educativo es que el lenguaje del hogar se diferencia del de la escuela, tanto en su estructura gramatical como en los usos con los que se le asocia. (Garton y Pratt 1991, 47)

De acuerdo con lo citado, el lenguaje del hogar si tiene relación con el nivel de dificultad para aprender en la escuela ya que su relación es directa. Frente a este hecho hay representantes (padres, madres, abuelos, tíos o personas adultas encargadas) que se dan la tarea de volver a aprender para poder ser apoyo para sus hijas e hijos. Durante la pandemia de COVID-19 estos procesos se dieron de manera obligatoria sobre todo en los primeros años de escolaridad en donde el acompañamiento es gran parte del proceso de aprendizaje. Se realizó mediante videos cortos con indicaciones para el trabajo en casa, con manuales, con reuniones individualizadas y grupales con la finalidad de que en este nuevo ambiente de aprendizaje los acompañantes en el hogar fueran agentes activos. Esto

tuvo ventajas y desventajas ya que en algunos hogares ambos padres trabajaban, también se dieron situaciones en las que los representantes no tenían la disposición para aprender como enseñar a sus hijos e hijas. Esto último es justificable ya que no todas las personas tienen esa disposición. Finalmente, hubo hogares en donde si hubo apoyo y acompañamiento activo en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

También, parte del acompañamiento de la familia en el proceso educativo está ligado a la comunicación entre escuela y hogar. En la educación presencial antes de pandemia solía darse mediante comunicados físicos, en la agenda escolar o por las plataformas educativas. Pero durante la pandemia y con lo que implico para la privacidad de las personas se utilizaron plataformas como WhatsApp debido a su característica de instantánea, también, algunas plataformas se adaptaron para que las familias tuvieran más acceso al proceso escolar de sus hijas e hijos. Actualmente, esta intromisión de lo público a lo privado se busca corregir volviendo a establecer canales de información oficiales y dejando WhatsApp de lado o únicamente para las situaciones más urgentes. Debido a su carácter personal e íntimo y por el respeto que debe existir con el tiempo de la comunidad educativa en general.

6.2. Contexto familiar

En educación suele utilizarse la frase *la familia es la primera escuela*; con ello se busca dar importancia al rol de la familia como agente educativo en cuanto a normas, rutinas, valores que son nociones que se aprenden de manera más individualizada y también del ejemplo, Kron (1993) sostiene que

> […] Con el término aprendizaje social se entienden procesos dirigidos de aprendizaje, en los cuales se investigan, reflexionan, ordenan y realizan en condiciones organizadas y conjuntamente con el aprendizaje de contenidos técnicos, los contenidos de importancia social-valores, expectativas, normas, roles, reglas, comportamientos. Con esta definición se dirige la mirada hacia el nivel micro-social. (Kron 1993, 27)

Entonces, la primera afirmación es real y existen ciertas condicionantes que pueden ser medidas para determinar la influencia del acompañamiento familiar en el aprendizaje de los niños y las niñas. Algunas de estas variantes son acompañamiento familiar, grado de comunicación con la institución educativa y sus docentes, apoyo y motivación de logros, recursos culturales o de aprendizaje en el hogar y expectativas. Una de las características de más fácil medición es la composición familiar ya que existen investigaciones previas en donde se mide que tanto se logran cubrir necesidades de los/as

hijos/as de acuerdo con la estructura familiar, esta investigación fue presentada por Román Sánchez, Martin Anton y Carbonero Martín en 2009 con el nombre Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. Según esta investigación se puede clasificar a los tipos de familia como nuclear, extensa, monoparental (de padre o madre), binuclear o expandida y homoparental (gay o lesbiana).

> Y los siete tipos de familias (modelos, estructuras, unidades) analizadas fueron definidas operativamente así: Nuclear, convencional, tradicional o conyugal (dos generaciones: padres + hijos). Extensa o compleja (tres o más generaciones: padres+ hijos+abuelos+bisabuelos). Monoparental-Madre (madre +hijo). Monoparental-Padre (padre +hijo). Reconstituida, reorganizada o binuclear (dos núcleos familiares -hétero u homo- parciales unidos). Homoparental-Gays (gays + hijos). Homoparental-Lesbianas (lesbianas + hijos). (Román Sánchez et al 2009, 551)

Y se midieron las necesidades biológicas, cognitivas, afectivas, sociales y educativas. En cuanto a las necesidades educativas en esta investigación se concluyó que las necesidades educativas eran cubiertas con la menor cantidad de diferencias entre todos los tipos de familia a diferencia de las necesidades sociales en donde la familia homoparental se veía en desventaja para cumplir las necesidades, esto se atribuyó, por los investigadores, a los estigmas sociales. También se consideran como grupos vulnerables por causas económicas a las familias monoparentales.

El análisis de los datos recabados permitió establecer relaciones entre los factores familiares, ambientales y escolares con los que los estudiantes contaron durante sus procesos de aprendizaje de alfabetización inicial en la virtualidad durante la pandemia por COVID-19.

El presente capítulo ha permitido comprender la alfabetización no solo como un proceso académico, sino como un acto social y cultural profundamente arraigado en el contexto de cada individuo. Se abordó la alfabetización en Ecuador desde sus desafíos históricos hasta su adaptación forzada a la virtualidad durante la pandemia, donde los hogares se transformaron en aulas improvisadas y las familias, en mediadores pedagógicos esenciales. Más allá de la enseñanza de la lectura y escritura como un simple desciframiento del código alfabético, se reflexionó sobre su influencia en la construcción de significados y en el desarrollo integral de niños y niñas. El rol del acompañamiento familiar, la mediación tecnológica y los métodos de enseñanza fueron elementos clave para entender los retos y oportunidades que surgieron en este escenario educativo emergente. Estos elementos no solo delinean la complejidad del fenómeno investigado,

sino que también abren paso al análisis práctico y situacional que se desarrolla en el siguiente capítulo, donde los hallazgos cobran forma a través del estudio de caso múltiple.

7. Experiencias de alfabetización inicial en contextos de educación virtual con el apoyo de las familias

Para comprender de mejor manera el lugar desde el cual se desarrolló esta investigación, se revisaron algunos estudios recientes relacionados con la alfabetización inicial, la educación virtual y el acompañamiento familiar durante y después de la pandemia. Estos trabajos fueron realizados en Ecuador, Chile, Guatemala, Argentina e Inglaterra y, aunque parten de contextos distintos, permiten observar que la enseñanza de la lectura y escritura no depende únicamente de los métodos aplicados por los docentes, sino también de los recursos, tiempos, vínculos y posibilidades presentes en cada hogar.

En relación con la enseñanza de la lectura y escritura, varias investigaciones coinciden en que la pandemia modificó los tiempos y las formas en que se acompañó este proceso. En el contexto ecuatoriano, el Ineval identificó entre los factores que incidieron positivamente en la lectoescritura el "Acceso a libros; Acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), tanto en el hogar como en la escuela" (Ineval 2023, 15). A estos elementos se añadieron las prácticas desarrolladas en el aula, la confianza de los estudiantes, el nivel socioeconómico y el involucramiento de las familias. En este sentido, no se trata solamente de la presencia de un dispositivo o una conexión a internet, sino también de las condiciones materiales y familiares que permiten o no sostener el aprendizaje.

De manera similar, López Rivas evidenció que durante la pandemia los docentes y las familias tuvieron que adaptar sus estrategias para dar continuidad a la enseñanza de la lectura y escritura, tanto en contextos urbanos como rurales. El autor concluyó que "el trabajo en equipo entre docentes y padres fue clave y marcó diferencias en el aprendizaje de los infantes" (López Rivas 2024, 182). Esto implicó modificar materiales, tiempos y formas de comunicación, pero también que los integrantes de las familias asumieran responsabilidades que anteriormente recaían de manera principal en la institución educativa.

Por su parte, Corbalán encontró afectaciones en diferentes componentes de la alfabetización y señaló que "Los niños presentaron problemas para desarrollar habilidades fonológicas, reconocer letras y palabras, y avanzar en la comprensión lectora" (Corbalán 2024, 88). Estas dificultades se vieron agravadas por la falta de una

retroalimentación docente constante, el acceso desigual a dispositivos y los problemas de conectividad presentes en algunos hogares. De ahí que el desarrollo de la alfabetización inicial durante la virtualidad estuviera atravesado tanto por las condiciones educativas como por las posibilidades particulares de cada familia.

Estos estudios permiten observar que el contexto familiar se convirtió en un elemento determinante. Valenzuela-Hasenohr y sus colaboradoras analizaron un programa de apoyo dirigido a familias en modalidad presencial y virtual y encontraron que, en ambos casos, se fortaleció la percepción de las familias respecto a su capacidad para acompañar la alfabetización. En sus resultados, señalan que "se mantiene un crecimiento en la percepción de autoeficacia de los padres en ambas versiones del programa" (Valenzuela-Hasenohr et al. 2023, 19). Sin embargo, en la modalidad virtual algunas prácticas de lenguaje y alfabetización se realizaron con menor frecuencia. Esto muestra que la virtualidad permitió mantener ciertos procesos, pero no necesariamente con la misma continuidad, intensidad o calidad que en la presencialidad.

En la misma línea, Brett y sus colaboradores distinguen entre el involucramiento de las familias en las tareas propuestas por la escuela y un compromiso más amplio con el aprendizaje de sus hijos e hijas. Durante los confinamientos predominó el apoyo a las actividades enviadas por los docentes, antes que otras experiencias de aprendizaje construidas desde la vida cotidiana del hogar (Brett et al. 2026). Esta diferencia es importante debido a que acompañar no se limita a vigilar que una tarea sea cumplida, sino que también implica conversar, leer, explicar, motivar y relacionar lo aprendido con las experiencias familiares.

En conjunto, las investigaciones revisadas coinciden en que la continuidad educativa estuvo relacionada con la comunicación entre escuela y familia, el tiempo disponible de los cuidadores, su preparación para acompañar los contenidos y el acceso a recursos tecnológicos. Sin embargo, cada estudio aborda el problema desde actores y contextos distintos. Algunos se centran en las experiencias docentes, otros en las familias o en programas de intervención, mientras que son menos frecuentes los trabajos que incorporan de manera directa la voz de las niñas y los niños.

A partir de esta revisión se puede reconocer que, aunque existe acuerdo sobre la importancia de la familia y la tecnología en los procesos educativos desarrollados durante la pandemia, todavía es necesario comprender cómo las dinámicas de cada hogar incidieron de manera concreta en el aprendizaje de la alfabetización inicial. De ahí que esta investigación se propuso relacionar las experiencias de estudiantes, representantes y

docente dentro de un contexto educativo ecuatoriano, con la finalidad de comprender de manera más amplia cómo el acompañamiento familiar, los recursos tecnológicos y las condiciones del hogar facilitaron o limitaron este proceso.

Capítulo segundo
Estudio de caso múltiple

En este capítulo se presenta el núcleo metodológico donde el estudio de caso múltiple cobró vida a través del encuentro directo con los protagonistas. Más allá de la simple recolección de datos, este capítulo representó un espacio de escucha activa y observación reflexiva. A través de encuestas mixtas, grupos focales y entrevistas, se recogieron voces, silencios y matices que revelaron las complejidades del contexto familiar y su influencia en el proceso de adquisición de la alfabetización inicial durante la virtualidad. Cada instrumento fue seleccionado con intención y aplicado con cuidado, buscando no solo respuestas concretas, sino también capturando la esencia de las experiencias vividas. Aquí, además, se presentan los criterios de selección de los casos, los procedimientos para la recolección de información y las técnicas utilizadas para el análisis de los datos, creando así un puente sólido entre el marco teórico y los hallazgos que, en los próximos capítulos, nos permitieron escuchar y comprender las historias detrás de los números y las palabras.

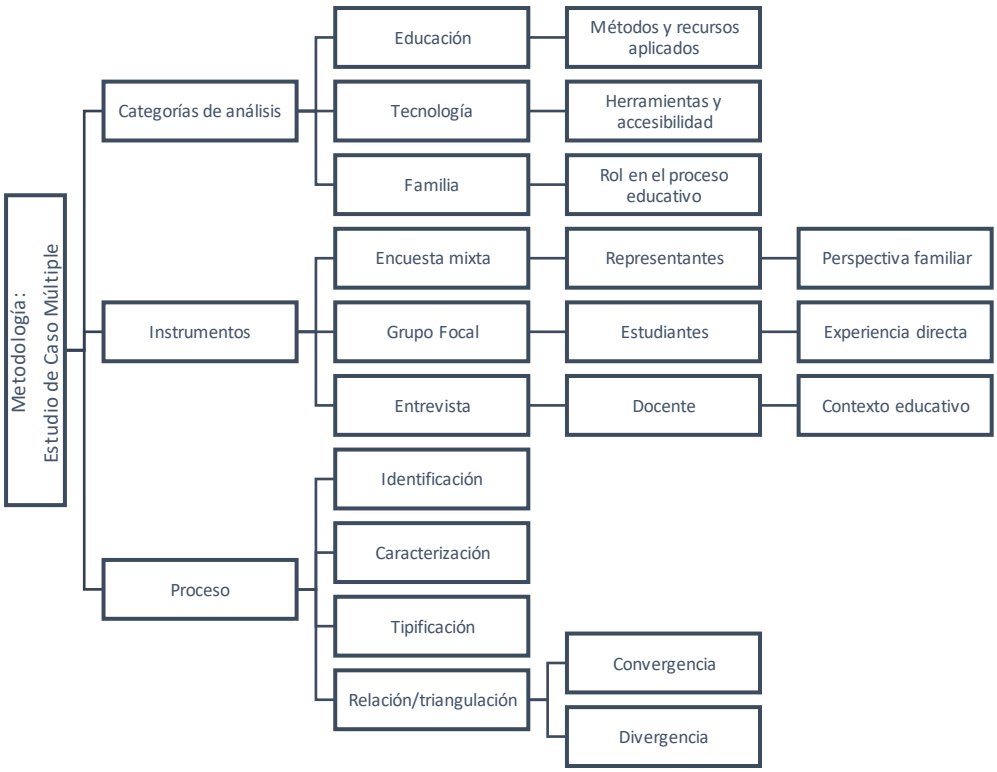


Figura 6. Esquema conceptual sobre la metodología
Elaboración propia

1. Contexto

La unidad educativa sede de la investigación es una institución que en 2025 cumplió 43 años de trabajo en la educación. Ubicada en la parte noroccidente de Quito posee educación inicial, básica y bachillerato. La institución cuenta con respaldo de la UNESCO y entre sus pilares está el ser "Ecológica, humanista y vivencial". Los grados poseen un promedio 20 estudiantes. La institución se encuentra ubicada en el noroccidente de la ciudad en el sector San Fernando.

1.1. Caracterización del grupo participante

El grupo es en su totalidad perteneciente a la institución y no se registraron nuevos ingresos desde el período anterior. Por lo que las condiciones de aprendizaje previas al segundo de básica fueron las mismas. Durante el período correspondiente a su primer año de educación básica (2019-2020) los estudiantes recibieron clases en horario matutino de 7:40 hasta 12:25. Las materias estaban enfocadas en trabajar ámbitos de desarrollo. Durante este período se registró una primera anomalía que fue el paro de octubre de 2019 con el que se perdieron 2 semanas de clases. Más adelante el 13 de marzo de 2020 se decretó estado excepción en todo el país y aislamiento obligatorio en toda la ciudad de Quito. Las clases se vieron interrumpidas durante casi 3 semanas en las que las condiciones de retorno fueron inciertas. El plazo se alargó hasta que se tomó la decisión, por parte del Ministerio de Educación, de proseguir con las clases en modalidad virtual con diferencias para las distintas instituciones educativas.

La unidad educativa optó por trabajar de manera virtual con el mismo horario de clases haciendo uso de la plataforma zoom con sesiones de 40 minutos. Los estudiantes tuvieron que trabajar con videos. Los textos e indicaciones por parte de sus representantes que a su vez eran tutorizados por la maestra de ese entonces.

Las habilidades que se debieron desarrollar en ese período escolar se vieron afectadas por estas dos pausas en el trabajo académico lo que si repercutió en su desempeño para el segundo año de educación básica período 2019-2020.

1.2. Evaluación diagnóstica Benhale

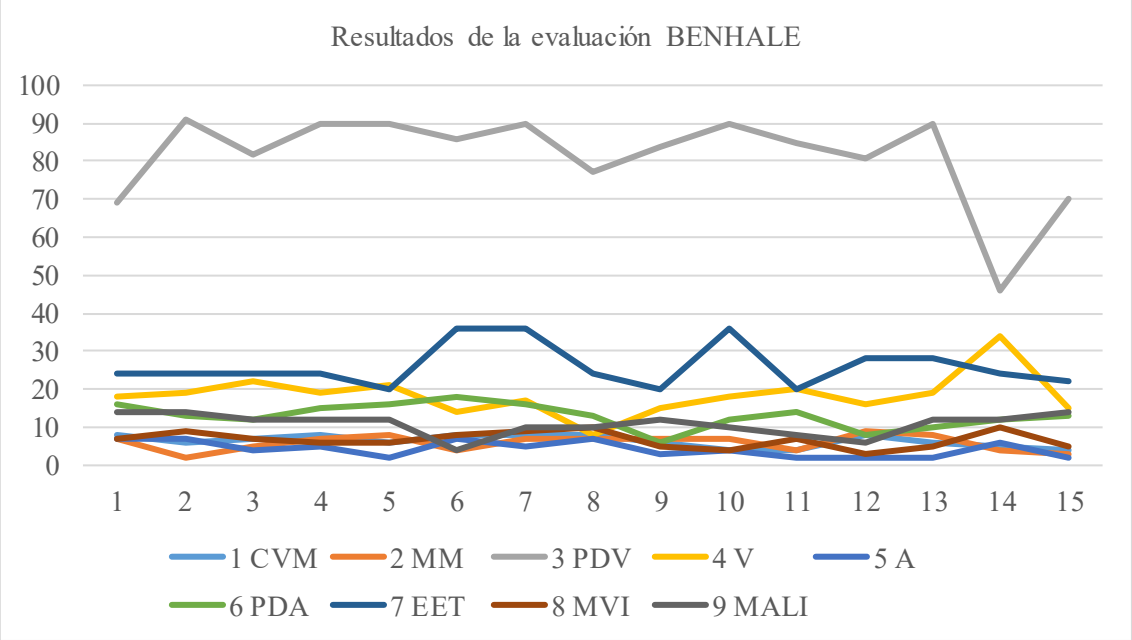
La batería evaluadora de habilidades necesarias para el aprendizaje de la alfabetización inicial BENHALE (Mora Mérida, 1999) es una evaluación psicológica aplicada a los estudiantes al iniciar el segundo año de educación general básica, con la finalidad de identificar las habilidades desarrolladas y aquellas que presentan mayor

dificultad, a fin de reforzarlas y dar seguimiento oportuno para favorecer el proceso de adquisición durante la alfabetización inicial. La evaluación fue aplicada en un máximo de 40 minutos por estudiante y los resultados, tabulados de manera individual y general, brindaron información relevante para la toma de decisiones pedagógicas.

Las funciones básicas evaluadas, según el instrumento BENHALE son: "coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, vocabulario, articulación, percepción y discriminación auditiva, estructuración espacio-temporal, memoria visual inmediata, memoria auditiva y lógica inmediata". En este instrumento se denominó y organizó estas funciones y es aplicado por la docente de segundo de básica y el Departamento del DECE de la institución.

Tabla 2

Resultados de la Evaluación BENHALE aplicada a los estudiantes de segundo año de educación básica de la unidad educativa período 2020-2021



Fuente: Departamento del DECE UEPAS (2020)

Los resultados mostraron que:

a) *Coordinación visomotora:* habilidad de coordinar mano-ojo se encontró por debajo de lo aceptado.
b) *Memoria visual:* Por debajo de lo aceptado.
c) *Percepción y Discriminación Visual*: Es la habilidad que en general obtuvo el mayor puntaje y corresponde a diferencias y clasificar figuras.
d) *Vocabulario:* manejo de palabras por debajo de lo necesario.
e) *Articulación:* la pronunciación de palabras con complejidad también estuvo por debajo.

f) *Percepción y Discriminación Auditiva:* estuvo por debajo y corresponde a la capacidad de discriminar sonidos entre sí.
g) *Estructuración Espacio Temporal:* se encontró en una calificación promedio.
h) *Memoria Visual Inmediata:* bajo lo aceptado.
i) *Memoria Auditiva y Lógica Inmediata:* bajo lo aceptado.

Considerando esto, los estudiantes debieron reforzar varias de estas funciones para poder tener un buen aprendizaje de la alfabetización inicial, por lo que se dio un período de aprestamiento.

El segundo año de Educación General Básica de la unidad educativa inició sus actividades con un total de 15 estudiantes: 9 niñas y 6 niños, quienes participaron en la evaluación diagnóstica. Posteriormente, una estudiante se retiró de la institución, por lo que el grupo quedó conformado por 14 estudiantes durante el resto del período lectivo. Los primeros días de clase se realizaron actividades de aprestamiento y ambientación a la forma de trabajo. Se mostró resistencia por parte de algunos estudiantes ya que los horarios eran nuevos para ellos.

Se realizaron actividades para reforzar motricidad fina durante dos semanas en las horas de lengua y literatura y matemática ya que las mismas requerían la escritura ordenada y consciente en los espacios destinados para ello, por lo que también se trabajó la ubicación y los trazos en los cuadernos además de reforzar nociones como izquierda derecha. Sin este trabajo previo no hubiera sido posible trabajar en los cuadernos de manera correcta. La mayoría de los estudiantes, con el apoyo de los representantes, lograron el objetivo esperado con este trabajo, con una estudiante se requirió refuerzo extra (en la actualidad una profesional determinó que la estudiante con rezagos presenta dislexia, discalculia y falencia en las funciones ejecutivas por lo que entró al grupo de NEE).

En cuanto a la materia de Lengua y literatura se trabajó con un método mixto con énfasis en la Ruta Fonológica desarrollada por la UASB y con algunas técnicas y recursos del método silábico. De tal manera que se generaron espacios en cada hogar donde se evidenciara la Cultura Escrita como una motivación y preparación, se resaltó el apoyo en los hogares, asimismo el uso de materiales como la regleta hacen parte del proceso de adquisición del código alfabético. El texto Manantial Lengua y literatura 2do año resultó de gran apoyo, también material audiovisual y hojas de trabajo complementaron el proceso con el método silábico tradicional.

2. Proceso de enseñanza de la alfabetización inicial

Para comprender el proceso de alfabetización inicial desarrollado durante el período de estudio, fue necesario describir los métodos, estrategias y apoyos que orientaron la enseñanza del código alfabético. En el contexto de la educación en emergencia, la planificación pedagógica requirió flexibilidad, adaptación de recursos y un trabajo coordinado entre docentes y familias. El presente apartado expone las decisiones metodológicas adoptadas, los recursos utilizados y el papel de los diferentes actores que intervinieron en el proceso, con el fin de contextualizar las prácticas de enseñanza implementadas en segundo año de educación básica.

2.1. Del proceso de enseñanza de la alfabetización inicial para los niños de 2.º de básica de la unidad educativa sede de la investigación

Durante el período lectivo 2020-2021 se desplegaron varias estrategias y recursos concretos, así como audiovisuales para que el aprendizaje del código alfabético se consolidara. Asimismo, la cooperación y coordinación conjunta con los representantes de los estudiantes fue vital y valiosa ya que el apoyo requerido en estos niveles educativos es elevado por parte del tutor o educador. A pesar de que el método de Escuelas Lectoras es el método oficial de trabajo, se hizo uso de algunos recursos propios del método silábico para complementar el aprendizaje dado que el texto utilizado perteneciente a la editorial Prolipa *Texto de Lengua y Literatura 2, serie Manantial* desarrolla actividades con el método silábico a la par que maneja la secuencia y estrategias del método propuesto por Escuelas Lectoras; y también porque los representantes tenían mayor cercanía a este método y eso facilitó el apoyo brindado en casa.

2.2. Recursos y estrategias del método fonológico

El texto adquirido para trabajar en Lengua y literatura cuenta con la aprobación del Ministerio de Educación, ya que al ser una institución particular no se adquirió el texto del gobierno. Se trabajó con el material brindado por la editorial Prolipa en donde se aplica cada una de las conciencias lingüísticas para el aprendizaje del código alfabético. A su vez una de las facilidades que la editorial ofrecía era un espacio virtual con múltiples recursos en línea como videos, canciones e imágenes de apoyo. El libro virtual fue la herramienta indispensable para el trabajo en la virtualidad.

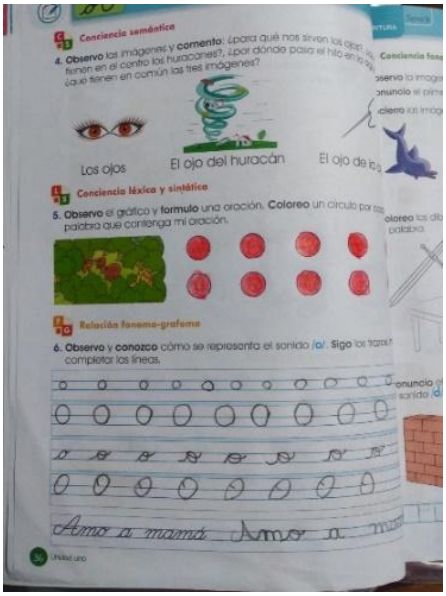


Figura 7. Muestra trabajada del texto Manantial
Fuente: Calderón (2016)

Otro de los recursos empleados pertenecientes al método fonológico es explicado en la serie de videos de las escuelas lectoras con la Dra. Soledad Mena en donde se expone la importancia de la Cultura Escrita como motivación para la lectura. Esta consiste en brindar relevancia a todo tipo de textos junto con su función. Entonces se solicitó a los representantes que colocaran el nombre de cada elemento del hogar con letra legible de tal forma que la lectura fuera lago más familiar y cercano. También se pidió la lectura de cuentos todos los días como un acto de integración familiar y de acercamiento a la lectura. Así también se pidió que los representantes vincularan a sus hijas e hijos en actividades como preparación de alimentos con recetas, lectura de indicaciones de envases o incluso lectura de revistas, con la intención de generar una motivación por aprender el código alfabético.



Figura 8. Muestra de la aplicación de nombres en objetos
Fuente: Imagen del ejercicio de una estudiante de segundo de básica (2021)

La regleta, como lo explica Soledad Mena (2020), es un recurso indispensable para el método fonológico ya que permite el desarrollo de la conciencia fonológica ubicando fonemas, cantidad de fonemas de una palabra, dictados y orden de letras en palabras. Este recurso fue usado hasta concluir con el método debido a su facilidad de uso y a las funciones que se le podía dar. Por último, la tira fonológica como instrumento audiovisual de lectura permitía la visualización de cada palabra y los espacios de cada fonema, así como la imagen de la palabra.



Figura 9. Regleta de escritura con plástico
Fuente: Imagen del ejercicio de segundo de básica (2021)

2.3. Recursos del método silábico

Entre los recursos utilizados pertenecientes al método silábico que más útiles resultaron fueron los videos de "El monosílabo" ya que además de ser bastante atractivo y lúdico para los niños, era una muestra de cómo podía darse el proceso de lectura en los infantes con ayuda de un adulto ya que en estos videos es representado un monito que ayudado por una voz amigable aprende a leer poco a poco.



Figura 10. Portada del video para el fonema D de "El monosílabo"
Fuente: Lunacreciente (2015)

Otro de los recursos del método silábico fueron los silabarios en llavero que sirvieron como respaldo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a quienes se les dificultaba el recordar el sonido de cada fonema. Estos silabarios eran atractivos, portátiles y el estudiante podía usarlos a manera de juego.
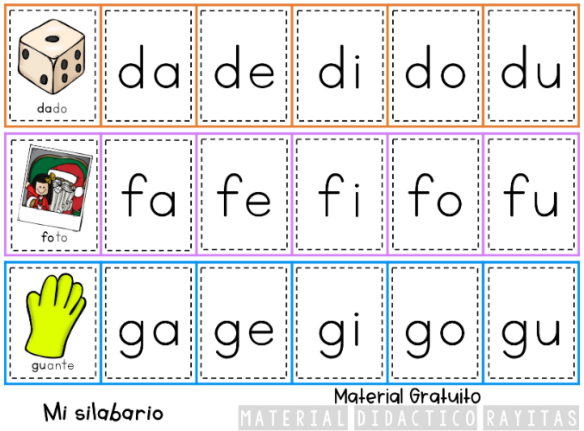


Figura 11. Mi silabario
Fuente: Rayitas (2021)

Finalmente, otro recurso perteneciente al método silábico empleado en el proceso de enseñanza del código alfabético, fueron las evaluaciones de lectura silábica, un recurso en donde se mostraban todas las combinaciones de una consonante con las sílabas. Este recurso de fácil uso permitía identificar en donde había dificultad para la lectura y así enfocar un futuro refuerzo.



Figura 12. Hojas de evaluación de Lectura Silábica
Fuente: Neoparaíso (2019)

3. Acopio y procesamiento de información: Estudio de caso múltiple

La investigación se orientó a comprender la complejidad de los hogares y de las experiencias de los estudiantes, con la intención de establecer relaciones entre la educación virtual, el acompañamiento familiar, los ambientes de aprendizaje y la manera en que estos elementos incidieron en los procesos de alfabetización inicial de los niños y las niñas.

Para precisar, esta investigación fue un estudio de caso múltiple. Este método ya se ha utilizado con anterioridad en la investigación educativa ya que busca una descripción de lo que se denominan unidades sociales o entidades educativas únicas que son un grupo humano establecido en un contexto y sus dinámicas desarrollándose, en este caso, en el plano educativo. Asimismo, Muñoz y Muñoz (2001, 311) dicen que "la particularidad más característica de ese método es el *estudio intensivo y profundo de un/os caso/s* o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce".

Los casos de estudio correspondieron a unidades familiares, es decir cada estudiante con su familia respectivamente.

3.1. Criterios de selección de los casos

Para responder a la pregunta de investigación planteada en la introducción, se seleccionaron como casos de estudio a los estudiantes y sus contextos familiares cuyos representantes autorizaron su participación mediante la firma del consentimiento informado. En cuanto a los estudiantes, se realizó un asentimiento de participación voluntaria de forma verbal antes de la realización del grupo focal.

Se planteó estudiar a los estudiantes y sus contextos familiares cuyos representantes autorizaron su participación mediante la firma del consentimiento informado. En cuanto a los estudiantes, se realizó un asentimiento de participación voluntaria de forma verbal durante la realización del grupo focal.

El grupo estuvo conformado originalmente por 15 estudiantes que cursaron segundo año de Educación General Básica durante el período 2020–2021. Posteriormente, una estudiante se retiró de la institución, por lo que el grupo quedó conformado por 14 estudiantes y se convocó a las 14 familias que permanecían en ella. De este grupo, 10 representantes firmaron el consentimiento informado y autorizaron la

participación de sus hijos e hijas en el grupo focal. Los 10 estudiantes autorizados participaron en esta actividad; sin embargo, únicamente ocho de sus representantes devolvieron la encuesta completa.

Por lo tanto, las cantidades correspondieron a diferentes momentos e instrumentos de la investigación: 15 estudiantes iniciaron el período lectivo y participaron en la evaluación diagnóstica BENHALE; 14 permanecieron en el grupo después del retiro de una estudiante; 10 participaron en el grupo focal con autorización de sus representantes; y ocho representantes respondieron la encuesta. La entrevista semiestructurada, por su parte, fue aplicada a una docente.

Cada caso estuvo constituido por el estudiante y su familia, debido a que la investigación buscó comprender la relación entre el contexto familiar y el proceso de alfabetización inicial. Los criterios de selección fueron la accesibilidad al caso y su relevancia para el tema de investigación. La elección de este grupo también respondió a que la investigadora había sido docente de uno de los paralelos y disponía de registros y conocimientos sobre el proceso educativo desarrollado durante la virtualidad. Por ello, se consideraron para el estudio y el análisis todas las experiencias a las que se tuvo acceso, tomando en cuenta la particularidad de los contextos de cada estudiante y su familia.

La cantidad de participantes fue coherente con el enfoque cualitativo de la investigación, pues el propósito no fue generalizar los resultados a una población más amplia, sino comprender con profundidad las experiencias de los casos estudiados. Esto debido a que el número de estudiantes no superó los 15 y dado que los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan:

> En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (Hernández et al. 2010, 394).

Los 10 estudiantes que participaron en el grupo focal tenían, en su mayoría, 6 años durante el período estudiado y entre 9 y 10 años al momento del levantamiento de la información. En 2024 cursaban quinto año de Educación General Básica y permanecían en la misma institución, aunque distribuidos en dos paralelos. Participaron cinco niñas y cinco niños. Para proteger su identidad se utilizaron códigos desde Estudiante A hasta Estudiante J, asignados de manera aleatoria durante el análisis.

3.2. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

El levantamiento de información se realizó entre abril y mayo de 2024, después de obtener la autorización institucional en septiembre de 2023. En consecuencia, el año 2023 correspondió únicamente a la autorización para desarrollar la investigación, mientras que la entrevista, la encuesta y el grupo focal fueron aplicados durante 2024. Se emplearon como técnicas e instrumentos de recolección de datos en este estudio de caso múltiple una encuesta mixta a los representantes de los estudiantes, una entrevista semiestructurada a la docente y un grupo focal con los alumnos.

Al abordar el fenómeno desde una variedad de puntos de vista, la combinación de estas técnicas posibilitó la triangulación de los datos obtenidos. Las entrevistas y los grupos focales brindaron información detallada y contextualizada, mientras que la encuesta permitió reconocer tendencias relacionadas con las condiciones familiares, educativas y tecnológicas. Además de mostrar patrones y relaciones más complejas, esta estrategia permitió una mayor flexibilidad en el análisis de los datos, al revelar perspectivas diversas sobre un mismo proceso.

La combinación de estos métodos enriqueció la investigación al equilibrar las particularidades de cada instrumento y permitió construir una comprensión más amplia de lo que representó el proceso de alfabetización inicial durante la virtualidad para los estudiantes, sus familias y la docente.

Para garantizar la ética de la investigación, antes de la aplicación de los instrumentos se explicó a las familias el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y el tratamiento confidencial de la información. El consentimiento informado fue enviado en formato impreso, dentro de sobres sellados, y autorizaba tanto la respuesta de la encuesta por parte de los representantes como la participación de las niñas y los niños en el grupo focal.

En cuanto al asentimiento informado, los estudiantes dieron su aprobación oral antes de iniciar el grupo focal. Para ello, se realizó una explicación adaptada a su edad sobre el propósito de la actividad, la participación voluntaria y su derecho a no responder alguna pregunta o retirarse en cualquier momento.

3.2.1. Entrevista semiestructurada a la docente

La entrevista se realizó en abril de 2024 a la docente titular que trabajó con el grupo durante el período 2020–2021. Fue seleccionada por su experiencia directa en la

enseñanza de alfabetización inicial durante la pandemia y por contar con aproximadamente 30 años de ejercicio docente.

La entrevista se desarrolló de manera presencial, tuvo una duración cercana a 30 minutos y estuvo conformada por 20 preguntas sobre métodos de alfabetización, virtualidad, recursos, acompañamiento familiar, evaluación y dificultades del proceso. Fue grabada en audio, transcrita de manera literal y complementada con notas escritas.

La voz de la docente permitió aproximarse al proceso desde la experiencia de quien acompañó directamente a los estudiantes durante una etapa educativa marcada por cambios, adaptaciones y desafíos que transformaron las maneras habituales de enseñar a leer y escribir.

3.2.2. Encuesta mixta a representantes

La encuesta se aplicó en abril de 2024 y estuvo conformada por 21 preguntas: 14 cerradas y 7 abiertas. El instrumento abordó las categorías de familia, educación y tecnología, mediante preguntas relacionadas con la composición del hogar, los espacios de estudio, el acompañamiento, los dispositivos, la conectividad y la comunicación con la institución.

Las encuestas fueron enviadas de manera impresa a las 10 familias que firmaron el consentimiento informado y autorizaron la participación de sus hijos e hijas en el grupo focal. Los representantes contaron con dos semanas para responderlas de forma privada en sus hogares. De las 10 encuestas enviadas, ocho fueron devueltas completas. Por esta razón, las frecuencias y los porcentajes presentados en las tablas de resultados fueron calculados sobre un total de ocho representantes —n = 8—.

Las respuestas cerradas fueron organizadas mediante frecuencias y representaciones gráficas, mientras que las respuestas abiertas fueron leídas, interpretadas y agrupadas según las categorías y subcategorías de la investigación. De esta manera, la encuesta permitió recuperar no solo datos sobre las condiciones materiales en las que se desarrollaron las clases, sino también experiencias familiares, formas de organización y maneras particulares de acompañar a los niños y niñas durante el aprendizaje.

3.2.3. Grupo focal con estudiantes

El grupo focal se realizó en mayo de 2024, de manera presencial, en un aula de la institución y dentro del horario escolar. Participaron los 10 estudiantes autorizados por

sus representantes, en una sola sesión de aproximadamente una hora, con el acompañamiento de la psicóloga del DECE.

Antes de iniciar se realizó un asentimiento informado verbal mediante una presentación en la que se explicó el propósito de la actividad, la participación voluntaria y el derecho a no responder o retirarse. Como recurso para activar sus recuerdos se proyectó un video de un proyecto realizado durante el período de educación virtual.

La guía estuvo conformada por 15 preguntas sobre las clases virtuales, el acompañamiento familiar, los dispositivos, la conectividad, el aprendizaje de la lectura y escritura y las emociones vividas durante este período. La sesión fue grabada en audio, transcrita de manera literal y revisada posteriormente. Las intervenciones se presentaron mediante los códigos Estudiante A hasta Estudiante J.

La realización del grupo focal permitió que los estudiantes recuperaran sus propias memorias sobre la virtualidad y expresaran, desde sus voces, aquello que recordaban sobre sus familias, sus clases, sus aprendizajes y las emociones que acompañaron aquel período. Sus relatos constituyeron una parte esencial de la investigación, pues permitieron mirar el proceso no solamente desde las decisiones de los adultos, sino también desde la experiencia de quienes aprendieron a leer y escribir en medio de una realidad inesperada.

3.3. Organización y análisis de los datos

La información se procesó manualmente y se organizó en carpetas diferenciadas para cada instrumento. El árbol de categorías, elaborado previamente a partir del marco teórico y de los objetivos de la investigación, orientó la clasificación de las respuestas.Para el análisis de los datos de la encuesta se utilizó la estadística descriptiva para procesar las respuestas cerradas recabadas. En el caso de las preguntas abiertas de la encuesta, el grupo focal y la entrevista, se realizó un análisis de contenido.

En una primera fase, las intervenciones fueron agrupadas por pregunta y, posteriormente, organizadas de acuerdo con las categorías y subcategorías de la investigación. Las citas textuales fueron seleccionadas por su relación con los objetivos del estudio y por su pertinencia para explicar los resultados.

Dados los diversos instrumentos que se emplearon para la obtención de la información, fue posible realizar una triangulación, ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, 390) “La triangulación de datos implica el uso de diferentes fuentes de información para examinar un mismo fenómeno, lo cual permite contrastar y validar los datos obtenidos, aumentando así la fiabilidad de los resultados”. Es decir, se aplicó la

triangulación de resultados, lo que permitió realizar un análisis de convergencia y divergencia entre la información proporcionada por los estudiantes, los representantes y la docente. Este proceso hizo posible obtener una visión más completa sobre lo que fue la alfabetización inicial durante la virtualidad en los niños y niñas de entre 5 y 7 años.

El desarrollo metodológico presentado en este capítulo no solo permitió establecer un marco sólido para la recolección y el análisis de los datos, sino que también reveló la complejidad y riqueza de los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales mediados por el contexto familiar. Cada instrumento aplicado, cada conversación sostenida y cada respuesta obtenida fueron piezas clave en la construcción de un panorama que fue más allá de lo cuantificable.

Los hallazgos que surgieron de este proceso no representaron únicamente datos, sino también fragmentos de historias, desafíos y aprendizajes compartidos. Con esta base metodológica definida, el siguiente capítulo se adentró en el análisis de la información, donde los resultados cobraron voz propia y permitieron comprender, desde múltiples perspectivas, el impacto del contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización en tiempos de virtualidad.

Capítulo tercero
Análisis de la información

El análisis de resultados de esta investigación se construyó a partir de un proceso sistemático que combinó la lectura y relectura de los hallazgos transcritos de los instrumentos aplicados: encuesta a representantes, grupo focal con niñas y niños, y entrevista con la docente, con la codificación y organización de las evidencias de acuerdo con los objetivos de la tesis. Para este fin, se elaboró un mapeo teórico y empírico, guiado por el árbol de categorías elaborado al inicio de esta investigación, lo que permitió ubicar cada hallazgo dentro de las categorías centrales de análisis: familia, educación y tecnología.

Tabla 3
Árbol de categorías y subcategorías de análisis de la investigación

Áreas o temas	Categorías	Subcategorías	Infraordinadas
Familia	Contexto familiar	Composición familiar	Familia nuclear
			Familia extensa
			Familia monoparental
			Familia expandida-Binuclear
			Familia Homoparental
		Acompañamiento familiar (apoyo y participación)	Comunicación familia-escuela
			Control de la exposición a pantallas
			Involucramiento en actividades escolares
		Hogar	Contexto espacial
			Vivienda
Educación	Alfabetización	Ambiente de aprendizaje	Habitaciones exclusivas o compartidas para las clases virtuales
			Recursos educativos
			Ambiente letrado
		Enseñanza-aprendizaje de la alfabetización	Sistemas de la lengua
			Escuelas lectoras
			Ruta fonológica
			Adquisición del lenguaje
			Adquisición del código alfabético

			Conciencias lingüísticas
			Cultura escrita
			Enculturación
			Habilidades del lenguaje
			Producción de textos (escritura)
			Comprensión de textos (lectura)
		Papel constitutivo del lenguaje	Interacción social
			Acción social
			Input lingüístico
			Significados compartidos
			Referentes sociales
	Socialización	Comportamiento	Acción de rol
			Activación-adaptación
		Aprendizaje social	Normas
			Rutinas
		Clima de aula	Motivación
			Vínculos psicoafectivos
		Juego	Juego simbólico
			Juego de simulación
	Currículo	Destrezas con criterio de desempeño	Destrezas imprescindibles
			Destrezas deseables
		Evaluación	Autonomía pedagógica
			Instrumento de evaluación
			Estándares educativos
			Criterios de evaluación
			Riesgo académico
		Currículo priorizado	
	Modalidad educativa	A distancia	Virtual
			En línea
			Escuela Abierta
		Semipresencial	Híbrida
		Presencial	Régimen ordinario
Tecnología (4ta revolución industrial)	Dispositivos electrónicos	Computadora de escritorio	
		Laptop	
		Tablet	
		Smartphone	
	Plataformas y aplicaciones	Zoom	
		WhatsApp	
		Learnbox	
		Prolipa en línea	
		Youtube	

		Prezi
		Office
	Conectividad a internet	Wifi
		Conexión física

Elaboración propia

Este proceso incluyó la sistematización de fragmentos significativos; la elaboración de un esquema estructural del capítulo con cinco apartados y varios subtemas; y, la redacción de interpretaciones preliminares que fueron refinadas y articuladas para mejorar la coherencia y la fluidez del capítulo.

Cada apartado refleja cómo los hallazgos de cada instrumento aplicado calzan con la teoría para responder a los objetivos de investigación: identificar y caracterizar el contexto familiar; determinar los tipos de acompañamiento; y, relacionarlos con los logros académicos. Las categorías de análisis guían la interpretación de los resultados, mostrando cómo la alfabetización inicial se sostuvo en un contexto de virtualidad marcado por retos y aprendizajes compartidos.

De esta manera, la triangulación se organiza en cinco apartados. El primero aborda el entorno familiar y las condiciones para el aprendizaje, identificando las estructuras familiares y cómo en conjunto con los espacios y dinámicas del hogar incidieron en la alfabetización. El segundo explora una dimensión más emocional e interaccional con el acompañamiento familiar y los vínculos educativos, mostrando la manera en que la familia y la escuela sostuvieron el proceso en la virtualidad. El tercero se centra en el desarrollo cognitivo con las prácticas de alfabetización en el hogar, analizando cómo la interacción cotidiana, las emociones y las estrategias familiares fortalecieron las conciencias lingüísticas. El cuarto examina el papel de la tecnología como mediadora del aprendizaje, desde la disponibilidad de dispositivos hasta las percepciones de la docente y estudiantes. Finalmente, el quinto apartado presenta los logros académicos y la resiliencia educativa, integrando los hallazgos previos para mostrar cómo se cumplieron los objetivos de la investigación y se alcanzaron avances significativos en lectura y escritura.

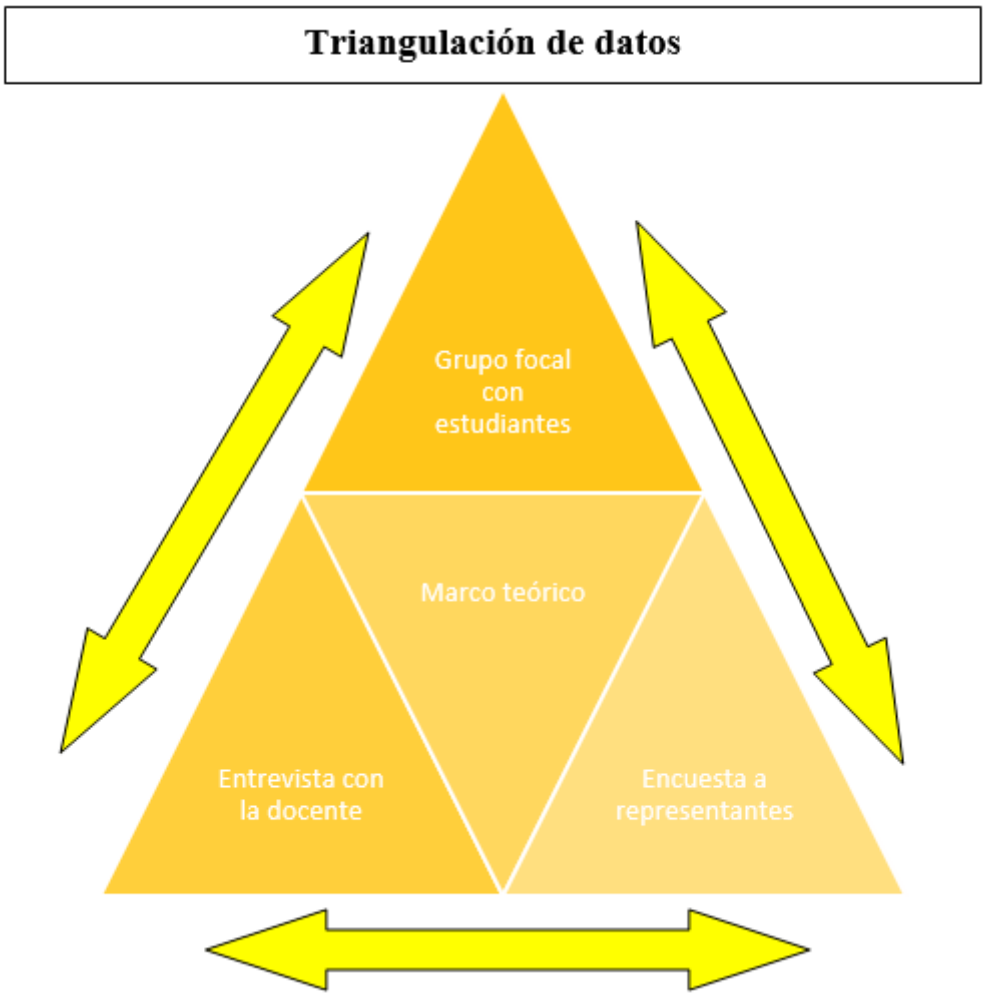


Figura 13. Análisis de convergencia de triangulación
Elaboración propia

1. Espacios domésticos de aprendizaje

Con el fin de comprender las condiciones en las que se desarrolló el aprendizaje durante la virtualidad, se consultó a los representantes sobre el espacio del hogar en el que sus hijas e hijos recibían las clases en línea. La siguiente tabla presenta la distribución de los tipos de espacios utilizados, diferenciando entre aquellos destinados exclusivamente al estudio y aquellos compartidos con otras actividades del hogar.

Las tablas construidas a partir de la encuesta corresponden a las ocho respuestas completas devueltas por los representantes. Por esta razón, en todas ellas el total se refiere a ocho representantes —n = 8— y no al número de estudiantes que participaron en el grupo focal ni al total del curso.

Tabla 4
Espacios del hogar utilizados para las clases virtuales

Durante el período de pandemia su hijo/a recibió las clases en línea en espacios: (tipos)	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Específicos para las clases. (estudio o biblioteca en casa)	1	13 %
Compartidos con otras actividades de la casa. (comedores, habitación)	7	87 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

Durante la virtualidad, la casa se transformó para poder acoger a la escuela. Cada rincón del hogar tuvo que adaptarse para convertirse en un espacio donde las niñas y los niños pudieran aprender, jugar y convivir con la nueva rutina escolar. La encuesta realizada a los representantes muestra que el 87 % de las clases virtuales se dieron en espacios compartidos como el comedor, la sala o las habitaciones. Solo pocos hogares tenían un lugar exclusivo para estudiar.

> Había otros casos que son comprensibles, en donde los espacios de estudio eran compartidos, ya sea con los mismos padres y madres que realizaban teletrabajo. O eran ambientes en donde los niños estaban totalmente solos. Entonces también había esta dualidad en donde los niños o estaban todo el tiempo con adultos, pero que también estaban ocupados, o donde había niñas, niños que estaban totalmente solos y les tocó a los mismos niños y niñas aprender. A manipular sus libros, sus cuadernos, eso fue un poco complicado. (Docente 2024, entrevista personal)

La docente entrevistada recordó que algunos estudiantes tuvieron que arreglárselas entre la bulla y el movimiento cotidiano de la casa para poder atender la clase y colocar sus materiales. Estos espacios flexibles y a veces improvisados fueron el primer sostén para continuar con el aprendizaje desde casa, cumpliendo con lo que la escuela física antes ofrecía: un lugar que también forma parte del proceso de enculturación.

1.1. Influencia de la familia en el aprendizaje diario

El aprendizaje diario dependió mucho de cómo estaba organizada la familia. En la mayoría de los hogares, fue la mamá quien asumió la tarea de supervisar y acompañar a las niñas y los niños en sus clases y deberes.

Tabla 5
Conformación de los hogares

¿Cómo definiría la conformación de su hogar?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
a) Familia nuclear (mamá, papá e hijos/as)	4	50 %
b) Familia extensa (familia nuclear más otros familiares en el mismo hogar)	2	25 %
c) Familia monoparental (unos de los progenitores vive con sus hijos/as)	1	12,5 %
d) Familia expandida (dos progenitores de anteriores relaciones reconstruyen su hogar junto con sus hijos/as)	1	12,5 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

En los grupos focales, varias niñas y niños contaron que sus mamás eran quienes les explicaban o revisaban sus trabajos. Cuando esta presencia no era posible, trataban de avanzar por su cuenta, aunque a veces se sentían frustrados. Esta realidad confirma lo que plantean McLane y McNamee (1999): la alfabetización se construye en interacción con las personas significativas del entorno inmediato.

1.2. Dificultades y esfuerzos por la continuidad educativa en la virtualidad

Sostener la continuidad educativa no fue sencillo para ninguna familia. Las rutinas escolares se mezclaban con las tareas del hogar y, muchas veces, las niñas y los niños necesitaban esperar hasta que un adulto pudiera ayudarles con alguna actividad o tarea. La docente entrevistada comentó que hubo estudiantes que lograron adaptarse con más facilidad y otros que requerían mucha más guía.

> Claro están los desafíos que se presentan también en la presencialidad, como que hay papitos y mamitas que tienen sus trabajos muy, muy exigentes. Entonces no era el mismo nivel de colaboración que podían tener otros papitos y mamitas, que tal vez tenían una mamita en casa o que tenían tal vez otras condiciones. Entonces sí había hogares en los que los niños y niñas casi no tenían apoyo para realizar tareas en las tardes. Y se complicaba allí el avance de los niños y niñas, pero se logró subsanar este tipo de cosas con trabajos extra que sí o sí tenían que hacerse en la casa porque era de cogerle la manito a la niña, al niño y estar allí con la niña y con el niño. (Docente 2024, entrevista personal)

A pesar de estas dificultades, las familias hicieron esfuerzos importantes para que sus hijas e hijos siguieran aprendiendo. Esta capacidad de reorganizar la

vida cotidiana refleja la resiliencia familiar y demuestra cómo el hogar, como primer espacio de enculturación asumió el papel de sostén educativo durante la pandemia.

Este hallazgo coincide con lo señalado por el Ineval, que identifica como factores relevantes para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura el acceso a libros y TIC, las prácticas educativas y el involucramiento de los padres en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus hijos e hijas. En este sentido, el informe reconoce que "en algunos casos las niñas y los niños cuentan con recursos didácticos y de acompañamiento limitado en sus hogares" (Ineval 2023, 23). De manera que las posibilidades de aprendizaje no estuvieron determinadas únicamente por los recursos de la institución educativa, sino también por las condiciones presentes dentro de cada familia.

De manera similar, López Rivas concluye que el proceso de alfabetización desarrollado durante la pandemia "demandó un apoyo cercano y diario de por lo menos un miembro de la familia" (López Rivas 2024, 200). Sin embargo, la presente investigación permitió observar que estas condiciones no actuaron de manera aislada, sino que se relacionaron con la organización cotidiana del hogar, el tiempo disponible de las personas adultas y la posibilidad de contar con un espacio adecuado para aprender. De ahí que niñas y niños pertenecientes a un mismo grupo y a una misma institución atravesaran experiencias distintas durante la educación virtual, puesto que cada familia contó con recursos, rutinas y formas de acompañamiento particulares.

2. Acompañamiento familiar y vínculos educativos

Con el fin de conocer la percepción de las familias sobre este proceso, se incluyó en la encuesta una pregunta relacionada con la calidad de la comunicación mantenida con la institución educativa durante la virtualidad. La siguiente tabla presenta la valoración realizada por los representantes, en función del nivel de efectividad percibido en la relación escuela-hogar.

2.1. Relación escuela-hogar en tiempos de virtualidad

La relación entre la escuela y el hogar se volvió el eje de la educación durante la virtualidad. La docente entrevistada explicó que, desde el inicio, fue necesario establecer reuniones virtuales y mantener comunicación constante con los padres y madres para organizar horarios, clases y tareas.

> Se hizo una primera reunión para explicar cómo era el proceso lectoescritor y cómo tenía que ser el apoyo de mamá y papá en casa. Se hicieron también una serie de videos en donde se explicaba lo que tenía que ser el ambiente de lectura y escritura. Con lo que se llama también el ambiente letrado como tenían que colaborar. Porque ya no es el mismo método con el que aprendieron los papitos y mamitas, sino que es un nuevo método. Entonces fue vital la comunicación entre padres, madres y conmigo para poder. Llevar a cabo este ciclo escolar virtual. (Docente 2024, entrevista personal)

La encuesta aplicada a los representantes mostró que la mayoría consideró esta comunicación como efectiva o muy efectiva, y que las coordinaciones ayudaron a sostener la rutina escolar.

Tabla 6
Calidad de la comunicación escuela-familia

4. ¿Cómo describiría la calidad de la comunicación entre su familia y la escuela durante este período?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Muy efectiva	4	50 %
Efectiva	4	50 %
Poco efectiva	0	0 %
Nada efectiva	0	0 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

En el grupo focal, varias niñas y niños recordaron que la maestra les pedía revisar los materiales con sus familias o que sus mamás estuvieran cerca al momento de las conexiones. Esta cercanía entre escuela y hogar permitió que la educación se mantuviera activa, incluso en condiciones poco favorables, cumpliendo un papel central en la continuidad del aprendizaje.

2.2. Nuevas rutinas y formas de aprender

El hogar no solo se convirtió en un aula física improvisada, sino también en un espacio simbólico donde se construyó el aprendizaje diario. La docente relató que se intentaron mantener rituales escolares como usar el uniforme, cantar el himno o seguir horarios de trabajo y descanso, para conservar hábitos de disciplina y reforzar la enculturación escolar.

> Cuando ya empezó el año lectivo de segundo de básica, hicimos todo lo posible porque se hicieran los mismos digamos ritos como el inicio de año e incluso creo que se hacía el himno tenía que ver que estén uniformados, […] Se crearon una serie de normas, reglas y rutinas para aplicar durante este periodo de la virtualidad, entonces el horario de clases también se modificó y también se buscaba de alguna forma el compromiso por parte de los papitos y de las mamitas. (Docente 2024, entrevista personal)

La encuesta evidenció que la mayoría de los hogares adaptó sus rutinas para organizar los tiempos de estudio, mientras que los grupos focales mostraron que las niñas y los niños entendían que había horarios "de escuela" en casa. Las madres, principalmente, comentaron que reorganizaron actividades domésticas para acompañar a sus hijos e hijas, equilibrando el estudio con la vida familiar. Este ajuste cotidiano fue clave para que los aprendizajes continuaran a pesar del aislamiento.

Tabla 7
Cambios en las dinámicas familiares

¿Experimentó cambios significativos en la dinámica familiar durante el período de virtualidad? (Cambios en la rutina, roles, etc.)	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Sí, muchos cambios	5	62,5 %
Algunos cambios	3	37,5 %
Pocos cambios	0	0 %
Ningún cambio	0	0 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

2.3. Acompañar no siempre es fácil: emociones en juego

El acompañamiento familiar durante la educación virtual supuso un reto emocional para los adultos y, en consecuencia, para las niñas y los niños. La docente entrevistada mencionó que algunas familias expresaron cansancio o frustración porque sentían que no podían explicar ciertos contenidos, sobre todo en lectura y escritura. La encuesta también reflejó que varios representantes reconocieron que el proceso les resultaba exigente y que la paciencia se volvió un recurso necesario para sostener el día a día escolar.

En el grupo focal, algunas niñas y niños contaron que se sentían tristes cuando sus mamás o papás no podían ayudarlos de inmediato, pero también felices cuando lograban resolver juntos las actividades. Esta vivencia refleja lo que plantean McLane y McNamee (1999): la alfabetización se nutre de las interacciones afectivas y del input lingüístico que brindan las personas significativas. El acompañamiento emocional fue tan importante como el académico para sostener el proceso educativo en casa.

> Mi mamá me ayudaba cuando yo le pedía algo y también no me podía conectar. Ahora sí ya me sé conectar, pero lo que más me gustaba es que me ayudara una vez a buscar los filtros para ponerme. Y yo, ¡sí! (Estudiante A 2024, grupo focal)
> Mi mamá siempre me ayudaba porque mi papá siempre estaba trabajando. Entonces mi mamá siempre me ayudaba en lo que no entendía. (Estudiante B 2024, grupo focal)

> Yo a veces no entendía algo y entonces mi mamá me explicaba, pero aun así no entendía. Entonces después mi mamá me hablaba y por eso me sentía un poco mal. También a veces no entendía las cosas, pero mi mamá no se enojaba, pero se necesitaba mucho. (Estudiante C 2024, grupo focal)

2.4. Cambios en la socialización infantil

La virtualidad modificó la forma en que las niñas y los niños se relacionaban con su entorno. Siguiendo a Vite (2014), el espacio virtual creado con las TIC permite áreas de información, interacción y producción, pero limita la socialización espontánea de la escuela presencial. La docente explicó que debió estar atenta no solo a la enseñanza de contenidos, sino también a la emoción y participación de los estudiantes, procurando mantener el vínculo afectivo a través de la pantalla. "Bueno, para abordar las necesidades socioemocionales de los niños. Lo que se utilizarán eran las horas de acompañamiento. También a veces en recreo. Me quedaba con las niñas, con los niños les preguntaba cómo estaban" (Docente 2024, entrevista personal).

La encuesta y la entrevista coinciden en que muchas familias se convirtieron en el principal filtro para identificar señales de aislamiento o desánimo, mientras que los grupos focales mostraron que los niños y niñas extrañaban jugar y compartir con sus compañeros.

Algunas niñas y niños expresaron que una de las interacciones que ahora tenían era ponerse filtros durante las videollamadas, lo que generaba momentos de risa y cercanía con sus compañeros. "Fue muy divertido porque ahí nos podíamos ver y nos podíamos poner filtros, pero yo era el único que no podía. Y los otros también tenían un lapicito y rayaban la pantalla" (Estudiante F, grupo focal, 2024).

La socialización se desplazó al entorno familiar, y el hogar asumió el rol de mediador entre lo emocional y lo académico, mostrando que la educación virtual no solo transformó el aprendizaje, sino también las relaciones cotidianas.

Con relación a estos hallazgos, Brett et al. distinguen entre la participación de las familias en las actividades vinculadas con la escolaridad y un compromiso más amplio con el aprendizaje de sus hijos e hijas. Los autores encontraron una mayor presencia de participación parental que de compromiso con el aprendizaje durante el confinamiento (Brett et al. 2026). En los casos analizados se encontraron ambas formas de acompañamiento: las familias colaboraron con las conexiones, el envío de evidencias y el cumplimiento de las tareas, pero algunas también explicaron contenidos, brindaron apoyo emocional y establecieron nuevas rutinas dentro del hogar.

Esto coincide con López Rivas, quien señala que "las familias sin importar el tipo de entorno al que pertenecían, fueron clave y el principal aliado estratégico en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños" (López Rivas 2024, 200). Sin embargo, la presente investigación permitió reconocer que este acompañamiento no se desarrolló de una forma única ni homogénea. Las posibilidades de cada familia estuvieron determinadas por su tiempo, sus conocimientos, la organización del hogar y su disposición emocional. De ahí que el aporte propio consista en mostrar las diferentes formas que adquirió la participación familiar y cómo estas facilitaron o limitaron el proceso de alfabetización en cada caso.

3. Prácticas de alfabetización en el hogar

Con el propósito de conocer las condiciones materiales con las que contaban las familias para apoyar el proceso de lectura y escritura en casa, se incluyó en la encuesta una pregunta sobre la adecuación de los recursos educativos disponibles en el hogar. La siguiente tabla presenta la valoración realizada por los representantes respecto al nivel de pertinencia de estos recursos durante el período de educación virtual.

3.1. El hogar como espacio para leer y escribir

Durante la educación virtual, los hogares se convirtieron en escenarios esenciales para la adquisición del código alfabético y el desarrollo de las conciencias lingüísticas que sustentan la lectura y escritura. Según Mena (2019), la alfabetización es parte de la cultura escrita y no puede aprenderse de manera aislada. Por eso, la docente solicitó a madres y padres adecuar un ambiente letrado en casa, adaptado a las necesidades de cada niña y niño.

> En las primeras clases se envió a los representantes una serie de videos sobre como debían apoyarnos en este proceso de lectura y escritura, los temas eran: ambiente letrado, apoyo en casa, cultura escrita y motivación. Con esos videos tratamos los temas del método de escuelas lectoras con el que trabajamos, la correcta pronunciación de los fonemas, la importancia de adecuar el espacio y el acompañamiento que los estudiantes necesitaban para salir adelante en medio pandemia. (Docente 2024, entrevista personal)

En el grupo focal, los estudiantes compartieron ejemplos de estas adaptaciones: algunos tenían pizarras donde escribían y leían cada mañana, otros recibían indicaciones personalizadas de sus familias, y también hubo quienes pegaron nombres en objetos del hogar e incluso en sus mascotas.

> Mis papás no hicieron mucho en respecto a eso porque yo supe leer bastante rápido. (Estudiante D 2024, grupo focal)
> Les pusieron nombre a todas las cosas y le mandaron un video a la profe.
> —¿Y crees que eso te ayudó?
> —Sí, sí me ayudó porque sí, sí. Y además le pusieron nombre a mi perro.
> —¿Hicieron más cosas aparte de eso para que tú puedas aprender a leer y escribir?
> —Sí, me pusieron una pizarra, tipo una pizarra, y todas las mañanas que llegaba de la escuela tenía que leer todo. Y eso me sirvió. (Estudiante C e investigadora 2024, grupo focal)

La encuesta a representantes reflejó que el 88 % consideró muy adecuados los recursos educativos disponibles en casa, lo que favoreció este proceso. La personalización de los ambientes letrados permitió que cada hogar se convirtiera en un espacio flexible de aprendizaje, donde la creatividad familiar complementó el trabajo docente.

Tabla 8
Disponibilidad de recursos educativos en los hogares

¿Cómo calificaría la disponibilidad de recursos educativos en casa para apoyar el aprendizaje de lectura y escritura de su hijo/a? (Recursos como libros, juegos interactivos educativos, etc.)	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Muy adecuado	7	88 %
Adecuado	1	12 %
Insuficientes	0	0 %
Muy insuficientes	0	0 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

3.2. Alfabetización en casa: emociones, sentidos y estrategias familiares

La alfabetización se vive como un proceso múltiple y social, tal como sostienen McLane y McNamee (1999), porque involucra no solo habilidades cognitivas, sino también emociones y experiencias compartidas. En esta investigación se observa que las familias aplicaron estrategias diversas: juegos, rimas, canciones, lectura de cuentos y pequeñas rutinas de escritura que se integraban al día a día. “Es que no me acuerdo. Pero casi todas las tardes me ponían a leer, a leer un libro de princesas que yo tengo. Bueno, mejor dicho, tenía. Y me ponían a escribir y a trazar letras con un librito que tenía. Ah, sí. Y al final yo ya sé leer y escribir” (Estudiante E 2024, grupo focal).

Las respuestas de la encuesta muestran que la mayoría de las familias realizó prácticas lúdicas y estructuradas: lectura diaria de 10 a 15 minutos, dictados cortos, ejercicios de caligrafía y escritura de palabras o frases significativas. En el grupo focal, los niños y niñas comentaron que estas actividades les ayudaron a aprender “porque era divertido” y que se sentían orgullosos cuando lograban leer y escribir por sí mismos. Las

estrategias familiares demostraron que la alfabetización en casa combina lo sensorial y lo afectivo, logrando que el aprendizaje ocurra en un ambiente cercano y motivador.

3.3. Niñas y niños lectores: sus percepciones

La voz de los estudiantes revela la manera en que vivieron su proceso de alfabetización. Para ellos, leer resultó más atractivo que escribir, porque les "activaba el cerebro", mientras que la escritura les "cansaba la mano". Algunos mencionaron que aprender a leer y escribir en casa fue un logro personal, y otros señalaron que necesitaban apoyo constante de sus familias, especialmente de sus mamás.

> Me gusta más leer que escribir porque me da pereza escribir y duele la mano. (Estudiante G 2024, grupo focal)
> Me gusta más leer porque así puedo entender las palabras mejor. (Estudiante H 2024, grupo focal)
> A mí me gusta más leer porque si es que lees una historia puedes encender partes de tu cerebro de la creatividad y también porque me da un poquito de pereza, ¿sabes? (Estudiante D 2024, grupo focal)
> Me gusta más leer porque me gusta leer cuentos y todo eso porque siempre que leo me imagino todo en mi mente y me hago una mini historia mientras leo. (Estudiante A 2024, grupo focal)

Estas percepciones reflejan tensiones entre logros y preferencias: aunque se alcanzaron avances en lectura y escritura, la motivación no siempre fue la misma para ambas habilidades. Esta visión coincide con lo planteado por Garton y Pratt (1991) sobre la alfabetización emergente, que integra lenguaje hablado, emoción y cultura familiar. La percepción infantil muestra que el éxito en la alfabetización depende tanto de la práctica como de la motivación y el acompañamiento emocional que reciben en casa.

Las estrategias encontradas guardan relación con el estudio de Valenzuela-Hasenohr et al., quienes señalan que en ambas modalidades se produjo "una percepción de mejora significativa" en la preparación de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos y en su cercanía con la comunidad escolar (Valenzuela-Hasenohr et al. 2023, 19). En ambos estudios, la participación familiar no se limitó al cumplimiento de tareas, sino que también incluyó actividades de lectura, escritura, juegos y uso de materiales dentro del hogar.

No obstante, existen diferencias en la manera en que se produjo este acompañamiento. Mientras Valenzuela-Hasenohr et al. analizaron un programa previamente organizado para fortalecer las prácticas familiares, en la presente investigación las estrategias surgieron como respuesta a una modalidad educativa

emergente. De ahí que las familias aprendieran a acompañar al mismo tiempo que las niñas y los niños atravesaban su proceso de alfabetización. Además, la incorporación de las voces infantiles permitió conocer qué actividades recordaron como significativas y cómo vivieron emocionalmente este aprendizaje.

4. Tecnología en mano, lectura en camino

Con el fin de comprender las condiciones tecnológicas con las que contaban las familias para sostener la educación virtual, la encuesta a representantes incluyó preguntas relacionadas con la disponibilidad y el uso de dispositivos en el hogar. Las siguientes tablas presentan, por un lado, el nivel de uso compartido de los equipos y, por otro, los tipos de dispositivos utilizados por las niñas y los niños para participar en las clases en línea.

4.1. Materialidad de lo digital: dispositivos y herramientas

La educación mediada por TIC exigió que los hogares contaran con dispositivos funcionales para sostener el aprendizaje virtual. Según la encuesta a representantes, el 75 % de los hogares debió compartir dispositivos entre hermanos u otros miembros de la familia, mientras que solo el 25 % disponía de un equipo exclusivo para el niño o niña.

Tabla 9
Uso compartido de dispositivos

¿El uso de dispositivos fue compartido durante las clases en línea?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Sí	6	75 %
No	2	25 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

Por otra parte, la laptop fue el dispositivo más utilizado, seguida por celulares, tablets y en menor medida computadoras de escritorio.

Tabla 10
Tipos de dispositivos utilizados para las clases virtuales

¿Qué tipo de dispositivo utilizó su hija/hijo o representado para recibir clases en línea?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Celular	2	25 %
Computadora de escritorio	1	12,5 %
Tablet	1	12,5 %
Laptop	4	50 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

En el grupo focal, las niñas y los niños contaron que usaban varios dispositivos según su disponibilidad: si la computadora fallaba, recurrían al celular o la tablet. Sin embargo, enfrentaron dificultades técnicas, como problemas de batería, sobrecalentamiento, lentitud y fallas en el acceso a Zoom, lo que interrumpía las clases sincrónicas. La disponibilidad tecnológica condicionó el aprendizaje; la flexibilidad de las familias para usar múltiples dispositivos fue clave para sostener la participación escolar.

> A veces, yo usaba muchos dispositivos así que por eso si no funcionaba la computadora, mi teléfono y si no, ya a la tablet. Pero a veces no teníamos la tablet o el celular. Entonces si no funcionaba la compu o tampoco si no funcionaba ninguno de los tres, ya no me podía unir entonces tenía que solucionarlo. Porque a veces en la compu, no sé, poníamos el mismo código para entrar, pero no se ponía, o sea, no se ponía, no se ponía nada. Nada, pues yo tuve bastantes fallazgos, que se me acababa la batería, que se me cerraba así de repente, que se me iba el internet, que estaba lenta y listo. (Estudiante A 2024, grupo focal)

4.2. Rol docente en la educación virtual emergente

La docente entrevistada señaló que su trabajo se transformó radicalmente. Para cumplir su rol, debió aprender sobre herramientas digitales, grabar videos explicativos y mantener comunicación constante con las familias. El enfoque del conectivismo (Siemens 2004) fue evidente: la educación dependió de la interacción en red, de la retroalimentación y del soporte familiar para guiar el uso de las plataformas.

> Mi experiencia impartiendo clases durante la pandemia en la virtualidad fue bastante retador, pero a la vez gratificante porque pude hacer uso de algunas herramientas web online. Pude ver como los niños y las niñas también estaban bastante familiarizados con este tipo de herramientas y también le pudimos dar un buen uso. Pero si fue un proceso arduo de búsqueda de trabajo continuo, de instrumentos de contenidos, de herramientas que me fueron sirviendo y fue algo que se fue haciendo al paso. (Docente 2024, entrevista personal)

> Había que hacer las presentaciones también de PowerPoint, sobre todo porque es segundo de básica, señalando bien cuál es la izquierda. cuál es la derecha. Utilice también una pizarra, que era lo que yo les mostraba a los niños, para que vean cómo era de ir haciendo cada uno de los trazos. Fue complicado porque en algunos casos las cámaras estaban mal configuradas y lo que era derecha se veía como izquierda y lo que era izquierda se veía como derecha. Pero claro, hablando con mamitas y papitos ya se pudo solucionar, pero yo creo que ese fue uno de los mayores problemas. (Docente 2024, entrevista personal)

El seguimiento académico se realizaba tanto durante las clases sincrónicas como en actividades asincrónicas, verificando avances mediante la cámara o con fotos enviadas por WhatsApp. La entrevista muestra que la docente asumió no solo la enseñanza de contenidos, sino también la orientación tecnológica de las familias. La virtualidad obligó a una autoformación docente acelerada, donde la mediación tecnológica fue tan importante como la planificación pedagógica. Y se resalta también la formación autogestionada de redes de apoyo entre docentes en donde se compartían recursos, estrategias e instrumentos para la enseñanza durante este período.

> Uno de los apoyos que más vital me resultó fue el de otras compañeras de segundo de básica de instituciones fiscales. Sobre todo, con las que pude compartir algunas herramientas y estrategias que ellas estaban utilizando en sus colegios y ellas fueron mis guías prácticamente para yo poder trabajar en el segundo de básica. Porque en este colegio fiscal al que pertenecía mi compañera. Silvita, era un colegio bastante grande. Entonces todas las profesoras estaban listas y dispuestas, hacían herramientas, se compartían y mi compañera me compartió. Entonces le agradezco bastante eso. (Docente 2024, entrevista personal)

4.3. Retos y limitaciones de la modalidad virtual

La transición a la virtualidad fue descrita como abrupta y desigual. Según la encuesta, el 62,5 % de las familias calificó su conexión como buena y el 37,5 % como excelente; aunque favorable, los problemas técnicos ocasionales afectaron la continuidad. La entrevista evidenció que no todas las familias podían ofrecer espacios exclusivos de estudio, y que la convivencia con otras actividades domésticas generó distracciones.

Tabla 11
Calidad de la conexión a internet

¿Cómo describiría la conexión a Internet en su hogar en términos de estabilidad y velocidad durante el período de pandemia?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Excelente	3	37,5 %
Buena	5	62,5 %
Regular	0	0 %
Mala	0	0 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

El grupo focal mostró que algunas niñas y niños se frustraban cuando la clase se interrumpía por problemas técnicos o cuando no lograban conectarse, lo que generaba sentimientos de ansiedad y cansancio. La falta de interacción social plena también fue una limitación señalada. La modalidad virtual amplificó las diferencias de contexto y reveló que la estabilidad tecnológica y el ambiente del hogar impactaron directamente en el proceso de alfabetización. "Que se me sobrecalentaba a veces la computadora, se me iba el internet. Y como no sabía utilizar muy bien la computadora, me salía después por accidente. Se me acababa muy rápido la batería porque antes tenía una computadora que ya era bastante vieja" (Estudiante D 2024, grupo focal).

4.4. Percepción de los estudiantes frente al aprendizaje mediado por TIC

Para los niños y niñas, la educación virtual tuvo un carácter ambivalente. En el grupo focal, algunos la disfrutaron por la novedad tecnológica y porque podían usar filtros o emojis en las videollamadas, lo que generaba momentos de diversión. Otros expresaron aburrimiento y cansancio, señalando que extrañaban a sus amigas y amigos, y que pasar mucho tiempo frente a pantallas les provocaba mareos o dolor de cabeza.

> Me gustó y al mismo tiempo, no. No porque me mareaba mucho, no me gustaba mucho, no podía ver a mis amigas en casa, pero en cambio sí me gustó porque podía entrar con pijama y a veces me miraba un ratito y no me miraba.(Estudiante E 2024, grupo focal)
> A mí no me gustó porque yo no podía ver a mis amigas y fue complicado porque justo estábamos aprendiendo a leer y a escribir y mi mamá tenía que ayudarme tengo una hermana entonces ahí también estaba, no sé, en quinto o algo así. Pero fue bonito.(Estudiante G 2024, grupo focal)

Estas percepciones muestran cómo la motivación infantil estuvo estrechamente vinculada a las interacciones sociales y a la calidad del acompañamiento familiar, más que al acceso tecnológico por sí mismo. La experiencia virtual infantil revela que la

tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje; requiere mediación afectiva, interacción social y rutinas adaptadas a la edad.

Estos resultados coinciden con lo encontrado por el Ineval, que identifica entre los factores que aportan al aprendizaje de la lectoescritura el "acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el hogar y en la escuela" y el "involucramiento en actividades de aprendizaje hogar" (Ineval 2023, 4). De manera similar, Corbalán señala como una de las principales dificultades "la escasez de recursos tecnológicos y pedagógicos adecuados para continuar con el aprendizaje en el hogar" (Corbalán 2024, 7). En ambos estudios se observa que la tecnología no puede separarse de las condiciones familiares en las que se desarrolla el aprendizaje.

Sin embargo, en los casos analizados no fue suficiente determinar si existía o no un dispositivo. También importaron su estado, el uso compartido, la calidad de la conexión y la capacidad de las familias y estudiantes para resolver los problemas técnicos. De ahí que el aporte de esta investigación consista en mostrar la materialidad de la educación virtual: los equipos se descargaban, se sobrecalentaban, fallaban o debían compartirse, y estas situaciones cotidianas interrumpían la participación de las niñas y los niños. Así, la tecnología actuó como mediadora del aprendizaje, pero sus posibilidades estuvieron condicionadas por el contexto de cada hogar.

5. Logros académicos y resiliencia educativa

En el contexto de la educación en emergencia, el análisis de los resultados de aprendizaje permite comprender no solo el nivel de logro alcanzado por las niñas y los niños, sino también las formas en que enfrentaron y superaron las condiciones adversas del proceso educativo. Más allá de las dificultades propias de la virtualidad, el desarrollo de destrezas académicas evidenció procesos de adaptación, esfuerzo y persistencia por parte de estudiantes, familias y docentes. El presente apartado examina los avances alcanzados en lectura y escritura, con el propósito de identificar los logros obtenidos y su relación con las dinámicas de resiliencia educativa observadas durante el período de estudio.

5.1. Avances en destrezas de lectura y escritura

Los resultados evidencian que las niñas y los niños lograron avances significativos en la adquisición de destrezas de lectura y escritura durante la educación virtual, aunque de forma desigual. La docente entrevistada explicó que, de los estudiantes a su cargo, la

mayoría alcanzó los objetivos esperados en lectura, mientras que la escritura presentó más dificultades, principalmente en la caligrafía, ortografía y producción de textos cortos. La repetición de actividades formativas diarias, como la copia de frases, la lectura en voz alta y el reconocimiento de palabras, fue clave para consolidar los aprendizajes.

> Yo me siento muy bien porque pues es muy bonito pues aprender esas dos cosas porque ya empiezas a pasar a grados superiores y a aprender cada mes más hasta que seas adulto y ya sepas muchas cosas. Pero me han contado pues algunos profesores pues que suben alumnos que no saben ni leer. Entonces yo me sorprendí porque ¿cómo que no saben leer? Y también me han contado que pasan otros que tampoco ni saben escribir. (Estudiante F 2024, grupo focal)

En el grupo focal, los niños y las niñas expresaron sentirse felices al poder leer cuentos y escribir su nombre, aunque comentaron que la escritura prolongada les cansaba la mano. Estas percepciones coinciden con lo planteado por Álvarez (2020), quien señala que las situaciones retadoras para los estudiantes en contextos adversos requieren mayor esfuerzo y generan tensiones entre el logro y la motivación. Los logros en lectura y escritura reflejan un aprendizaje resiliente, donde la constancia de la práctica diaria y el esfuerzo personal permitieron avanzar aun en condiciones retadoras. "Para mí una clara diferencia es que nosotros aprendemos a escribir como que aislados del mundo en una red virtual y los otros aprendieron aquí con sus compañeros y pidiendo ayuda así. Nosotros también pedimos un poco de ayuda, pero aquí tenían más directa y no se les podía trabar como a nosotros" (Estudiante D 2024, grupo focal).

5.2. Evaluación formativa y evidencias de aprendizaje

Durante la virtualidad, la evaluación se centró en procesos formativos mediante el seguimiento diario de tareas y actividades, más que en pruebas estandarizadas. La docente entrevistada relató que recibía fotos y videos de los cuadernos por WhatsApp, supervisaba en Zoom y retroalimentaba en tiempo real para garantizar que las niñas y los niños continuaran su progreso.

> En cuanto al proceso de escritura, yo hacía de clases únicamente solo de dictados. Entonces yo dictaba. Eh, había distintas modalidades de dictado por tiempo, por oraciones, por palabras, por sílabas, en un inicio, por vocales, en un inicio. Entonces íbamos dictando y después de un tiempo los niños me mostraban el cuadernito que yo veía que todo estuviera bien y seguíamos. Así era la forma de escritura, también en la parte de lectura, pues yo ahí sí pedí a los papitos y mamitas que me manden videos de los niños y niñas leyendo ciertas cantidades de textos o palabras según lo que se necesitara. (Docente 2024, entrevista personal)

La encuesta a representantes confirmó la participación activa de las familias: la mayoría enviaba las evidencias a tiempo y acompañaba la realización de tareas, lo que permitió que la docente tuviera un monitoreo constante del avance académico. Esta forma de evaluación visibilizó logros concretos en lectura, la mejora en la discriminación visual de letras y palabras, y la construcción de oraciones cortas, aunque también permitió detectar las limitaciones persistentes en escritura. La evaluación formativa permitió documentar los avances reales del aprendizaje, reforzando el vínculo entre la escuela y la familia como actores corresponsables del proceso educativo. La siguiente valoración de la docente se refiere al grupo completo de 14 estudiantes que permanecieron en la institución durante el período lectivo 2020–2021, y no únicamente a los 10 estudiantes que participaron posteriormente en el grupo focal.

> Si, el grado estuvo conformado por 14 estudiantes de los cuales 12 lograron desarrollar sus destrezas de lectura y escritura de textos de manera satisfactoria. Con los otros dos estudiantes tuvimos que recurrir a otras estrategias de acompañamiento y actividades asincrónicas en casa con el acompañamiento de los representantes ya que en estos dos casos coincide que los estudiantes tomaban sus clases solos, sin un adulto que los acompañe. En estos casos trabajamos con clases extra fuera de la jornada académica establecida, actividades extra de dictado, lectura y escritura personalizadas porque también uno de los estudiantes posee una NEE de grado 2 entonces era necesario también realizar las adecuaciones en los métodos de trabajo. Al final con este apoyo extra los estudiantes lograron leer y escribir, aunque el seguimiento a sus casos fue necesario y en años posteriores se requirió seguir con el apoyo extra en casa. (Docente 2024, entrevista personal)

5.3. Resiliencia y acompañamiento familiar como base del aprendizaje

El éxito académico observado está profundamente ligado al acompañamiento familiar. La encuesta reflejó que el 75 % de los representantes participó activamente en las actividades, asegurando que las niñas y los niños cumplieran con sus tareas y conectaran a las clases virtuales. En los grupos focales, los niños recordaron con cariño cómo sus mamás los apoyaban, corregían y celebraban sus logros, incluso con pequeños gestos motivadores como usar filtros en las videollamadas para hacer el proceso más divertido.

Tabla 12
Participación activa de los representantes durante las clases virtuales

¿Durante el período de virtualidad, participó activamente en las actividades educativas en línea de su hijo/a?	Número de representantes (n = 8)	Porcentajes
Sí, regularmente	6	75 %
Algunas veces	1	12,5 %
No, raramente	1	12,5 %
No, nunca	0	0 %
Total	8	100 %

Fuente: Encuesta aplicada a representantes (2024)
Elaboración propia

Esta dinámica coincide con lo planteado por Flores Villalobos y Londoño (2017), quienes destacan que la presencia y apoyo afectivo del hogar son factores protectores ante situaciones educativas adversas. La virtualidad exigió que las familias asumieran un rol activo, mostrando que el hogar puede convertirse en un motor de resiliencia educativa cuando existen compromiso y acompañamiento emocional. La resiliencia observada en el proceso de alfabetización no solo se explica por el esfuerzo del estudiante, sino por la interacción constante entre familia, escuela y emociones positivas que sostuvieron el aprendizaje.

El análisis presentado en este capítulo nos muestra cómo la alfabetización en condiciones de virtualidad fue posible gracias al esfuerzo conjunto entre la escuela y las familias. Las niñas y los niños lograron avances significativos en lectura y escritura, aunque con ritmos distintos y con retos claros en la escritura prolongada, la ortografía y la producción de textos cortos. La práctica diaria, la retroalimentación constante y la creatividad en las rutinas familiares y la práctica docente sostuvieron el proceso de aprendizaje en un contexto que, como señala Álvarez (2020), fue retador y demandó un esfuerzo adicional por parte de los estudiantes.

Los avances alcanzados coinciden parcialmente con los estudios revisados. En el caso ecuatoriano, el Ineval identificó entre los factores que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura el "acceso a libros", el "acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el hogar y en la escuela" y el "involucramiento en actividades de aprendizaje hogar" (Ineval 2023, 4). Estos elementos se relacionan con los hallazgos de la presente investigación, en donde los recursos disponibles, las prácticas educativas y la participación familiar incidieron en los avances alcanzados por las niñas y los niños.

De igual manera, Valenzuela-Hasenohr et al. señalan que "las prácticas familiares de lenguaje y alfabetización impactan en el desarrollo del niño" (Valenzuela-Hasenohr et al. 2023, 2). Sus resultados muestran, además, que tanto la modalidad presencial como la virtual generaron mejoras en la autoeficacia parental y en la percepción de cambio de las familias. Esto coincide con los casos estudiados, en los cuales la incorporación y el acompañamiento posterior de los representantes favorecieron el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura.

A su vez, las dificultades persistentes en la escritura y en algunos componentes de la lectura guardan relación con los resultados de Corbalán, quien encontró que "los niños presentaron problemas para desarrollar habilidades fonológicas, reconocer letras y palabras, y avanzar en la comprensión lectora" (Corbalán 2024, 88). Sin embargo, en la presente investigación estas limitaciones no determinaron de manera definitiva los resultados, puesto que la intervención docente, las actividades personalizadas y la incorporación progresiva de los representantes permitieron que los estudiantes que inicialmente presentaban mayores dificultades lograran avanzar.

Por lo tanto, el aporte propio de esta investigación consiste en evidenciar que la relación entre contexto familiar y desempeño académico no fue automática ni lineal. Las condiciones materiales y familiares pudieron facilitar o limitar el proceso de alfabetización, pero también fueron modificadas mediante la articulación entre familia, escuela y estrategias pedagógicas ajustadas a cada caso.

La resiliencia educativa observada no puede entenderse sin el acompañamiento familiar, que actuó como un factor protector tal como plantean Flores Villalobos y Londoño (2017). La mediación docente, el apoyo emocional del hogar y la capacidad de los niños y niñas para adaptarse y encontrar motivación incluso en pequeños gestos, como usar filtros en videollamadas o compartir logros con sus familias, permitieron mantener la continuidad educativa.

Por consiguiente, los resultados triangulados entre encuesta, entrevista y grupo focal permitieron responder a los objetivos de la investigación, así como establecer coincidencias y diferencias con los estudios revisados. Fue posible identificar y caracterizar el contexto familiar, reconocer las distintas formas de acompañamiento y relacionarlas con los logros académicos. En este sentido, los hallazgos coinciden con López Rivas, quien señala que "el trabajo en equipo entre docentes y padres fue clave y marcó diferencias en el aprendizaje de los infantes" (López Rivas 2024, 182). Esto se evidenció en los casos en donde existió una comunicación constante con la docente, una

organización de las actividades y la presencia de una persona adulta que acompañara el proceso.

De igual manera, los resultados guardan relación con Valenzuela-Hasenohr et al., quienes sostienen que las prácticas desarrolladas en el hogar permiten "generar un ambiente familiar en el que se promueva el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización" (Valenzuela-Hasenohr et al. 2023, 19). Sin embargo, esta investigación mostró que estos elementos adquirieron formas particulares dentro de cada familia y que su influencia no dependió únicamente de la presencia de recursos tecnológicos. También intervinieron el tiempo disponible, la disposición emocional, la comunicación y las estrategias de acompañamiento empleadas por docentes y cuidadores.

De manera que la alfabetización en virtualidad se sostuvo mediante la articulación entre las posibilidades del hogar, el compromiso docente y la motivación de las niñas y los niños. El aporte particular de esta investigación consiste en evidenciar que esta relación no fue homogénea ni automática, puesto que las condiciones iniciales de cada familia pudieron facilitar o limitar el aprendizaje, pero también modificarse mediante la intervención docente, la comunicación con la escuela y la construcción de rutinas de acompañamiento.

Conclusiones

La identificación del contexto familiar de los estudiantes de segundo año de educación básica evidenció la diversidad de realidades que coexisten dentro de un mismo espacio educativo. Se observaron diferencias significativas en los recursos materiales, el tiempo disponible para el acompañamiento y las estrategias empleadas por las familias durante la virtualidad. Sin embargo, más allá de los recursos tangibles, fue el acompañamiento emocional y la disposición afectiva de las familias lo que marcó una diferencia en el proceso de alfabetización, resaltando el papel fundamental del hogar como primer entorno de aprendizaje.

Al caracterizar el contexto familiar a partir de las categorías de análisis –educación, tecnología y familia–, se logró comprender cómo estos tres ejes interactúan y se complementan. Las familias que lograron establecer una rutina estructurada, aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles y mantener una comunicación constante con la escuela, presentaron mejores resultados en los procesos de alfabetización. Esto confirma que el éxito de la educación en entornos virtuales no depende exclusivamente de los recursos tecnológicos, sino de la manera en que estos son integrados en la dinámica familiar.

La tipificación de las familias según su participación durante la pandemia permitió identificar distintos niveles de involucramiento. Mientras algunas familias asumieron un rol protagónico y activo en el acompañamiento de sus hijos e hijas, otras enfrentaron barreras emocionales, económicas o de tiempo que limitaron su participación. Estas diferencias evidencian que el proceso de alfabetización en entornos virtuales no fue homogéneo, sino profundamente condicionado por las circunstancias particulares de cada núcleo familiar.

Al relacionar el contexto familiar con el desempeño académico de los estudiantes, se hizo evidente que los factores emocionales y el acompañamiento constante jugaron un papel determinante. Los estudiantes que contaron con un entorno estable, con figuras de apoyo presentes y una rutina estructurada, mostraron un progreso más significativo en comparación con aquellos que enfrentaron situaciones de estrés, incertidumbre o abandono emocional. Esta relación subraya la importancia de entender la alfabetización

como un proceso que va más allá de lo académico y que se nutre, de manera directa, de las interacciones afectivas dentro del hogar.

De manera específica, los resultados muestran logros visibles en la lectura y la escritura, destacando avances en el reconocimiento de palabras, la lectura de cuentos y la producción de oraciones cortas, incluso en condiciones adversas. Estos logros fueron posibles gracias a la resiliencia familiar, que permitió sostener el proceso educativo ante las limitaciones del entorno, y al acompañamiento como factor protector, que garantizó no solo la continuidad académica, sino también la motivación emocional de niñas y niños durante la virtualidad.

Las limitaciones y futuras líneas de investigación de este trabajo han permitido comprender, desde una mirada cercana y reflexiva, la influencia del contexto familiar en los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales, reconociendo tanto los logros como los desafíos enfrentados durante un momento histórico excepcional como lo fue la pandemia. Sin embargo, los hallazgos están delimitados por un contexto temporal específico, condicionado por las dinámicas propias de la virtualidad forzada y sus particularidades. Asimismo, la participación de las familias estuvo marcada por los recursos tecnológicos disponibles, donde las diferencias en acceso y conectividad representaron una barrera significativa en algunos casos. Por otro lado, el enfoque cualitativo predominante aportó una comprensión profunda del fenómeno, aunque no exenta de subjetividad en la interpretación de los datos.

Estas limitaciones no disminuyen el valor de lo encontrado, sino que abren nuevas posibilidades de investigación, como explorar el rol de otros miembros de la familia en la alfabetización inicial, implementar estrategias inclusivas que respondan a realidades diversas y analizar la influencia de las políticas públicas en contextos vulnerables. Además, el desarrollo socioemocional surge como un eje fundamental para comprender el éxito en estos procesos. Esta tesis no pretende cerrar el diálogo, sino más bien abrir caminos para seguir reflexionando, aprendiendo y construyendo respuestas a una realidad que, aunque compleja, sigue llena de oportunidades.

Obras citadas

Ackerley, Isabel. 2010. "Introducción a un paradigma en la teoría de la comunicación". *Eikasia* V: 1–23.

Agazzi, Evandro. 1998. "El impacto epistemológico de la tecnología". *Argumentos de razón técnica* 1: 17–31.

Alvino, Clay. 2021. "Estadísticas de la situación digital de Ecuador en el 2020-2021". *Branch Agencia.* 5 de mayo. https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-ecuador-en-el-2020-2021/.

Álvarez, Catalina. 2011. Documento de trabajo: *Lectoescritura. Nuevo enfoque*. 11 de noviembre.

Álvarez, Mónica. 2021. "Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: una revisión teórica". *Revista Lasallista de Investigación*. 18: 222–38. https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15.

Amaya-López, Luisa F. 2020. "El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19". *Búsqueda* 7 (24): 45–6 https://doi.org/10.21892/01239813.492.

Bolaños, Carlos. 2022. "Los daños psicológicos por el vaivén en clases virtuales y presenciales en niños y adolescentes". *Metro Ecuador*, 7 de febrero.

Bialystok, Ellen. y Ryan, Ellen 1985. "Toward a Definition of Metalinguistic Skill". *Merrill-Palmer Quarterly* 31, n.° 3: 229–51. http://www.jstor.org/stable/23086295.

Brett, Ashley, Bonny L. Hartley, Deborah Wallace, Adewale Magaji, Lorraine Smith y Rachel Wolfendale. 2026. "Parental involvement and engagement during COVID-19 lockdowns: School staff and parents' reflections about children's learning at home." *British Educational Research Journal*: 1–33. https://doi.org/10.1002/berj.70114.

Calderón, Luis . 2016. *Lengua y Literatura 2*. Quito: Prolipa.

Cárdenas Páez, Alfonso. 2011. "Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación". *Revista Colombiana de Educación.* n.º 60 (febrero): 71-91. https://doi.org/10.17227/01203916.842.

Coble Sarro, David. 2014. “Idea, verdad y conocimiento en Spinoza”. *Factotum Revista de filosofía* 11: 88–102.

Constante, Soraya. 2020. “Ecuador: La educación online desde casa es imposible”. *El País*, 15 de junio.

Corbalán, Luciana Carolina. 2024. *Consecuencias de la pandemia en la alfabetización y lectoescritura*. Trabajo final de integración para la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de Flores.

Ecuador Ministerio de Educación. 2020. *Instructivo de implementación de Educación Abierta*. Quito: Ministerio de Educación.

———. 2020. *Currículo priorizado para la emergencia*. Quito: Ministerio de Educación.

Expósito, Cristian y Roxana Marsollier. 2020. “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina”. *Educación y Humanismo* 22 (39): 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Feenberg, Andrew . 2005. “Teoría crítica de la tecnología”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS 2* 5: 109-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420507

Freinet, Célestin. 1971. *La educación del futuro*. Barcelona: Editorial Kairós.

Flórez Romero, Gabriel Antonio, José Luis Villalobos Martínez y David Alberto Londoño Vásquez. 2017. “El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad”. *Psicoespacios* 11, n.º 18: 196-7. https://doi.org/10.25057/21452776.888

Garton, Alison, y Chris Pratt. 1991. *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2023. *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB)*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

León, Beatriz y Gonzalo Silió. 2010. “La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales”. *INFAD* 1: 327–33. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324035.pdf

López Rivas, Oscar Hugo. 2024. "Enseñanza de la lectoescritura en la escuela primaria en tiempos de pandemia. Estudios de casos." *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26 (44): 181–203. https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18254.

Luis, Rosa Angélica. 2020. "Percepciones de los padres de familia respecto al rol del juego en el proceso de aprendizaje de niños y niñas de 5 años en el contexto de educación a distancia de una institución educativa inicial pública del Cercado de Lima". Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Sede Lima. http://hdl.handle.net/20.500.12404/18900.

Lunacreciente. 2015. "Sílabas da de di do du - El Mono Sílabo - Videos Infantiles - Educación para Niños #" Video de YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-sHbCdJ1xw8 .

Martínez, Guadalupe Iván, Melissa Torres y Vera Ríos . 2020. "El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico". *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 11 (febrero): 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657.

Material Didáctico Rayitas. 2021. "Silabario". *Material Gratuito*. Accedido 12 de febrero de 2024. https://materialdidacticorayitas.com/gratuito/mi-silabario-1.

Mena Andrade, Soledad. 2011. "Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador". Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. http://hdl.handle.net/10644/2828

———. 2020. "Enseñanza Del código alfabético desde la ruta fonológica (investigaciones)". *Revista Andina de Educación* 3 (1): 2-7. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1.

Mora Mérida, José Antonio. 1999. *Batería evaluadora de habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura (BENHALE).* Granada: Aljibe

Miles, Matthew B., A. Michael Huberman y Johnny Saldaña. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage.

Montagud , Nahum. 2021. "Ambientes de aprendizaje: qué son, tipos, y características." *Psicología y Mente*, julio 29 //psicologiaymente.com/desarrollo/ambientes-aprendizaje.

Muñoz Moreno, José Luís y Laia Lluch Molins. 2020. "Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9 (3e): 1–17.

Neoparaíso. 2019. "Lectura silábica acumulativa.". *Lectura*. Accedido 12 de febrero de 2026. http://neoparaiso.com.

Piaget, Jean. 1981. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Rodríguez, Higor. 2014. "Ambientes de aprendizaje". *Ciencia Huasteca* 2 (4). https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069.

Román Sánchez, Martín Anton y Carbonero Martin. 2009. "Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos" *International Journal of developmental and Educational Psychology* 2: 549-58. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321060.pdf

Santos Romero, Antonio. 2000. "La tecnología educativa ante el paradigma constructivista". *Revista Informática Educativa* 13: 83–94. https://www.researchgate.net/publication/237044625_La_Tecnologia_Educativa_ante_el_Paradigma_Constructivista

Siemens, George. 2004. "Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital". *Humanas Virtual*. 12 de diciembre. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf.

Suares, Marines. 2002. *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Unesco. 2023. "Qué debe saber sobre la alfabetización". Accedido 30 de agosto de 2023. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know.

Valenzuela-Hasenohr, Francisca, Pelusa Orellana-García, Malva Villalón-Bravo y Carmen de la Maza-Vergara. 2023. "Familia y alfabetización: programa de apoyo en dos modalidades." *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 16: 1–22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.fapa

Vive Alumni USFQ. 2023. "Enseña Ecuador". *Vive Conectado*. Accedido 26 de agosto de 2023. https://vivealumni.usfq.edu.ec/2015/03/ensena-ecuador.html.

Werner, Rammert. 2001. "La tecnología: sus formas y las diferencias de los medios Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. n.º 80:79-104.

Anexos

Anexo 1. Autorización de aplicación de la investigación

UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR
ATENAS SCHOOL

ASOCIADA DE LA UNESCO
2023 – 2024

Oficio No. UEPAS-R-DA-0014-23-24
Quito, 19 de septiembre de 2023.

Licenciada
Pavlova Carrera Aguiño
DOCENTE U.E.P. ATENAS SCHOOL
Presente. –

De mi consideración.

Reciban un atento y cordial saludo de quienes conformamos la Unidad Educativa Particular Atenas School, junto al deseo de éxitos de toda índole.

Nos es grato conocer que se encuentra terminando su Maestría de Investigación en Educación, por lo cual, procedemos a informar que su solicitud ha sido aprobada para realizar su investigación con respecto a la "**Influencia del contexto familiar en los procesos de alfabetización inicial en entornos virtuales de educación en niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad**".

Para el desarrollo de las encuestas debe presentar el material o recursos a utilizar, cronograma con los tiempos y fechas, así mismo, debe contactarse con la Dra. Denisse Jaramillo, Coordinadora del DECE, al 0992070968 para coordinar y dar seguimiento a las actividades que implementará.

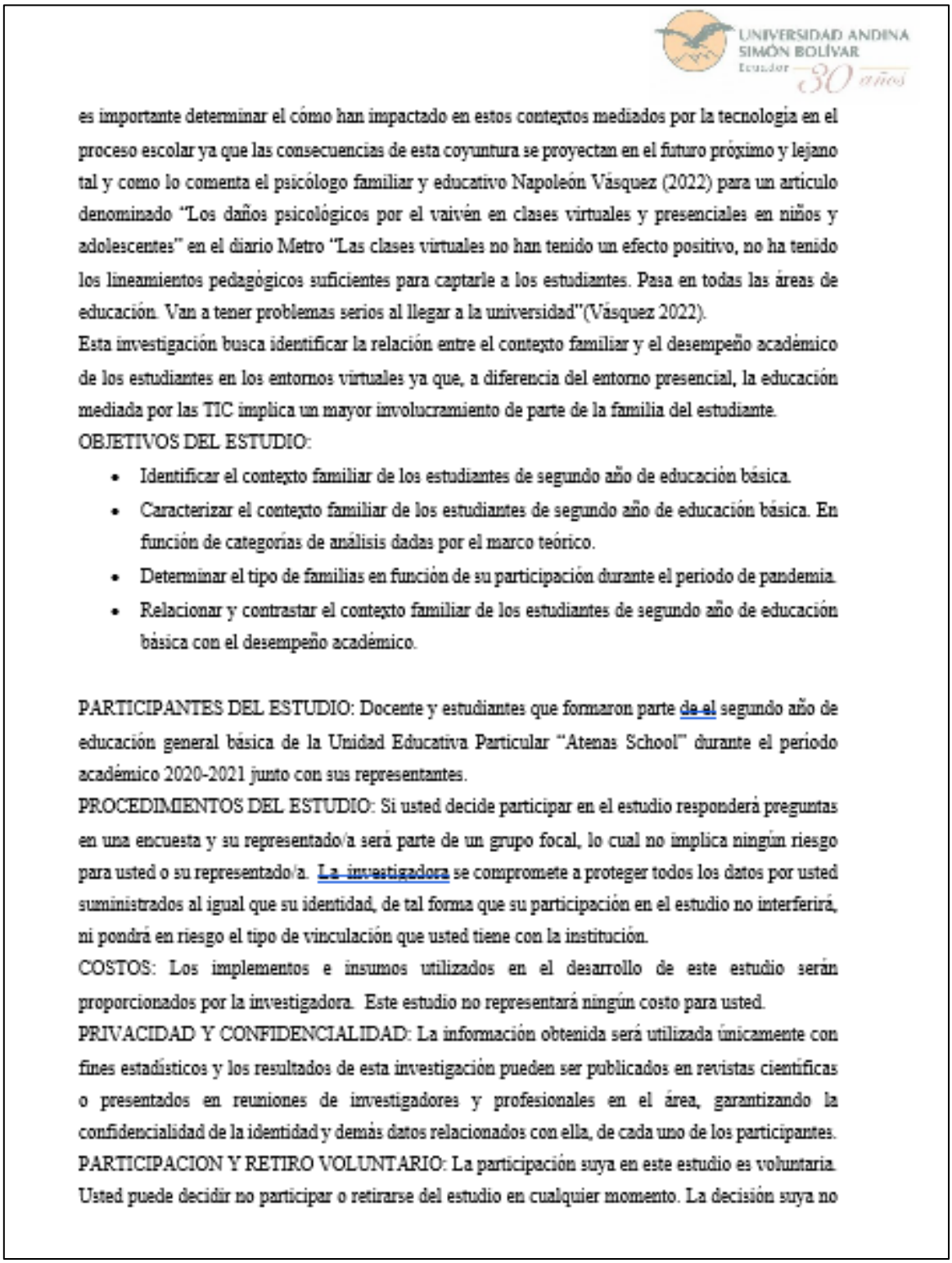
Cordialmente,

M.Sc. Henry Bastidas
DIRECTOR ACADÉMICO

DIRECCIÓN GENERAL

Autorización para realización de la investigación en la institución educativa.
Fuente: Unidad Educativa(2023)

Anexo 2. Consentimiento informado



es importante determinar el cómo han impactado en estos contextos mediados por la tecnología en el proceso escolar ya que las consecuencias de esta coyuntura se proyectan en el futuro próximo y lejano tal y como lo comenta el psicólogo familiar y educativo Napoleón Vásquez (2022) para un artículo denominado "Los daños psicológicos por el vaivén en clases virtuales y presenciales en niños y adolescentes" en el diario Metro "Las clases virtuales no han tenido un efecto positivo, no ha tenido los lineamientos pedagógicos suficientes para captarle a los estudiantes. Pasa en todas las áreas de educación. Van a tener problemas serios al llegar a la universidad"(Vásquez 2022).

Esta investigación busca identificar la relación entre el contexto familiar y el desempeño académico de los estudiantes en los entornos virtuales ya que, a diferencia del entorno presencial, la educación mediada por las TIC implica un mayor involucramiento de parte de la familia del estudiante.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

- Identificar el contexto familiar de los estudiantes de segundo año de educación básica.
- Caracterizar el contexto familiar de los estudiantes de segundo año de educación básica. En función de categorías de análisis dadas por el marco teórico.
- Determinar el tipo de familias en función de su participación durante el periodo de pandemia.
- Relacionar y contrastar el contexto familiar de los estudiantes de segundo año de educación básica con el desempeño académico.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: Docente y estudiantes que formaron parte ~~de el~~ segundo año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular "Atenas School" durante el periodo académico 2020-2021 junto con sus representantes.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO: Si usted decide participar en el estudio responderá preguntas en una encuesta y su representado/a será parte de un grupo focal, lo cual no implica ningún riesgo para usted o su representado/a. ~~La investigadora~~ se compromete a proteger todos los datos por usted suministrados al igual que su identidad, de tal forma que su participación en el estudio no interferirá, ni pondrá en riesgo el tipo de vinculación que usted tiene con la institución.

COSTOS: Los implementos e insumos utilizados en el desarrollo de este estudio serán proporcionados por la investigadora. Este estudio no representará ningún costo para usted.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD: La información obtenida será utilizada únicamente con fines estadísticos y los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o presentados en reuniones de investigadores y profesionales en el área, garantizando la confidencialidad de la identidad y demás datos relacionados con ella, de cada uno de los participantes.

PARTICIPACION Y RETIRO VOLUNTARIO: La participación suya en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento. La decisión suya no

Consentimiento informado
Fuente: UASBI

resultará en ninguna penalidad o pérdida de beneficios para los cuales tenga derecho. De ser necesario, su participación en este estudio puede ser detenida en cualquier momento por el investigador o el patrocinador del estudio sin su consentimiento.

Si usted tiene alguna pregunta sobre este estudio o su participación en el mismo puede contactar a:

RAIZZA PAVLOVA CARRERA AGUINO

CORREO ELECTRÓNICO: carrerapavlova@outlook.com

Si usted ha resuelto todas sus dudas y decide participar en el estudio puede firmar la hoja de consentimiento que hace parte de este documento.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con cédula de ciudadanía _____, he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas haan sido respondidas de forma satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Acepto mi participación en el presente estudio. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Nombre del participante: _____ Firma del participante_____ Número de documento de identidad _____

Fecha: _____Número telefónico de contacto _____

Dirección: _____

Consentimiento informado
Fuente: UASBI

Anexo 3. Instrumentos de recogida de información

Encuesta

Encuesta destinada a representantes.

Cuestionario:

Preguntas cerradas

Educación:

Durante el período de pandemia su hijo/a recibió las clases en línea en espacios: (tipos)

Específicos para las clases. (estudio o biblioteca en casa)

Compartidos con otras actividades de la casa. (comedores, habitación)

¿Cómo calificaría la disponibilidad de recursos educativos en casa para apoyar el aprendizaje de su hijo/a? (Recursos como libros, juegos interactivos educativos, etc.)

a) Muy adecuados.

b) Adecuados.

c) Insuficientes.

d) Muy insuficientes.

Durante el período de pandemia su hijo/a recibió las clases en línea en espacios:

a) Específicos para las clases. (estudio o biblioteca en casa)

b) Compartidos con otras actividades de la casa. (comedores, habitación)

¿Qué tan familiarizado/a estaba usted con el proceso de acompañamiento educativo a su hijo/a durante la virtualidad en el contexto de pandemia?

a) Muy familiarizado, no tuve dificultad en ayudar a mi hijo/a en su proceso de aprendizaje en línea.

b) Ligeramente familiarizado, con la guía de la docente pude ayudar a mi hija/o con su proceso de aprendizaje de alfabetización durante la virtualidad en la pandemia.

c) Poco familiarizado, además de la guía de la docente tuve que solicitar tutorías individuales o ayuda extra a la docente para que apoye a mi hijo/a en el proceso de aprendizaje de alfabetización.

Familia:

¿Cómo definiría la conformación de su hogar?

a) Familia nuclear (mamá, papá e hijos/as)
b) Familia extensa (familia nuclear más otros familiares en el mismo hogar)
c) Familia monoparental (unos de los progenitores vive con sus hijos/as)
d) Familia expandida (dos progenitores de anteriores relaciones reconstruyen su hogar junto con sus hijos/as)

¿Qué miembro del hogar realizó el acompañamiento con el estudiante durante las clases virtuales sincrónicas)

a) Mamá o papá
b) Abuelos
c) Hermanas o hermanos mayores
d) Un adulto de confianza
e) El estudiante se conectaba solo/a

¿Experimentó cambios significativos en la dinámica familiar durante el período de virtualidad? (Cambios en la rutina, roles, etc.)

a) Sí, muchos cambios.
b) Algunos cambios.
c) Pocos cambios.
d) Ningún cambio.

¿Participó en alguna actividad o reunión virtual organizada por la escuela para fomentar la colaboración entre padres y personal docente?

Si
No

¿Cómo describiría la calidad de la comunicación entre su familia y la escuela durante este período?

Muy efectiva
Afectiva
Poco efectiva
Nada efectiva

¿Ha notado cambios en el nivel de interacción social de su hijo/a con sus compañeros de clase durante la enseñanza en línea?

a) Sí, ha aumentado.
b) Ha permanecido igual.
c) Ha disminuido.
d) No estoy seguro/a.

Tecnología:

¿Cómo describiría la conexión a Internet en su hogar en términos de estabilidad y velocidad durante el período de pandemia?

a) Excelente.
b) Buena.

c) Regular.

d) Mala.

¿El uso de dispositivos fue compartido durante las clases en línea?

Si

No

¿Qué tipo de dispositivo utilizó su hija/hijo o representado para recibir clases en línea?

Celular

Computadora de escritorio

Tablet

Laptop

Preguntas abiertas.

Educación:

¿Qué estrategias específicas ha utilizado para apoyar el aprendizaje de su hijo/a durante la enseñanza en línea?

¿Cómo ha sido su experiencia al colaborar con el personal docente para mejorar el proceso de aprendizaje virtual de su hijo/a?

Familia:

¿Cuáles considera que han sido los mayores desafíos para su familia durante este período de virtualidad en términos de educación?

¿Cómo ha afectado la dinámica familiar el proceso de aprendizaje de su hijo/a en casa?

Tecnología:

¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que ha observado en el uso de la tecnología para la educación de su hijo/a?

¿Qué cambios notó en el comportamiento y actitud de su hijo/a hacia el aprendizaje durante la pandemia?

Experiencia General:

¿Puede compartir algún ejemplo específico de cómo ha apoyado el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en su hogar?

Entrevista docente

Preguntas Iniciales:

¿Cómo fue tu experiencia al impartir clases durante la virtualidad?

¿Cuáles fueron los aspectos más desafiantes y gratificantes?

Adaptación Pedagógica:

¿Cómo tuviste que adaptar tus métodos de enseñanza para el entorno virtual?

¿Hubo cambios significativos en tus estrategias de planificación de lecciones?

¿Se pudo dar cumplimiento al desarrollo de las destrezas imprescindibles de este grado?

¿Cuáles fueron los instrumentos de evaluación que se aplicaron para dar seguimiento al cumplimiento de las destrezas del grado?

Parte 2: Interacción con Estudiantes y Padres:

Interacción con Estudiantes:

¿Cómo mantuviste la conexión y el compromiso con los estudiantes a través de las clases en línea?

¿Hubo alguna estrategia específica que encontraste efectiva para la participación de los estudiantes?

Colaboración con Padres:

¿Cómo fue la comunicación con los padres durante el período de virtualidad?

¿Hubo algún desafío o éxito en la colaboración con las familias?

Parte 3: Recursos Tecnológicos y Capacitación:

Uso de Tecnología:

¿Qué tipo de tecnología y herramientas digitales utilizaste para facilitar el aprendizaje en línea?

¿Experimentaste alguna dificultad con la tecnología y cómo la superaste?

Capacitación y Apoyo:

¿Recibiste capacitación específica para la transición a la enseñanza en línea?

¿Qué tipo de apoyo te resultó más útil durante este período?

Parte 4: Aprendizaje y Desarrollo de los Estudiantes:

Evaluación del Aprendizaje:

¿Cómo evaluaste el progreso y el aprendizaje de los estudiantes a distancia?

¿Se implementaron estrategias de evaluación diferentes en comparación con la enseñanza presencial?

Desarrollo Socioemocional:

¿Cómo abordaste las necesidades socioemocionales de tus estudiantes durante la virtualidad?

¿Hubo cambios en el bienestar emocional de los estudiantes que notaste?

Parte 5: Reflexión Final y Cierre:

Reflexiones Finales:

- ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia durante la enseñanza en línea?

- ¿Qué lecciones importantes has aprendido de este período?

Grupo focal con estudiantes

Introducción:

Bienvenida:

Saludo cálido y presentación del facilitador.

Breve explicación del propósito del grupo focal.

Establecimiento de Normas:

Normas básicas para fomentar un ambiente de respeto y escucha.

Recordar a los niños la importancia de compartir sus opiniones honestas.

Parte 1: Experiencia durante la Virtualidad: 3. **Icebreaker:**

Una actividad breve para romper el hielo y hacer que los niños se sientan más cómodos.

Preguntas Generales:

¿Cómo fue la experiencia de aprender desde casa para ustedes?

¿Qué fue lo que más les gustó de las clases virtuales?

¿Hubo algo que encontraron difícil o desafiante?

Recuerdos Positivos y Negativos:

Preguntas específicas sobre recuerdos positivos y negativos durante las clases en línea.

¿Pueden compartir algún momento que les hizo sentir felices durante las clases virtuales?

¿Hubo algún momento difícil o triste que recuerden?

Parte 2: Apoyo Familiar y Tecnológico: 6. **Apoyo Familiar:**

¿Cómo sus familias los ayudaron durante el aprendizaje en línea?

¿Hubo algo específico que les gustaría que sus padres hicieran para apoyarlos más?

Tecnología en Casa:

¿Qué dispositivos usaron para las clases en línea?

¿Tuvieron algún problema técnico o dificultades con la tecnología en casa?

Parte 3: Aprendizaje y Alfabetización: 8. **Aprendizaje en Casa:**

¿Cómo se sintieron al aprender en casa en comparación con la escuela?

¿Hubo alguna actividad de aprendizaje que disfrutaron especialmente?

Alfabetización Inicial:

Preguntas sobre la lectura y la escritura.

¿Qué les gusta leer o escribir?

¿Cómo se sienten acerca de aprender a leer y escribir?

Parte 4: Reflexión Final y Cierre:

10. **Reflexiones Finales:**

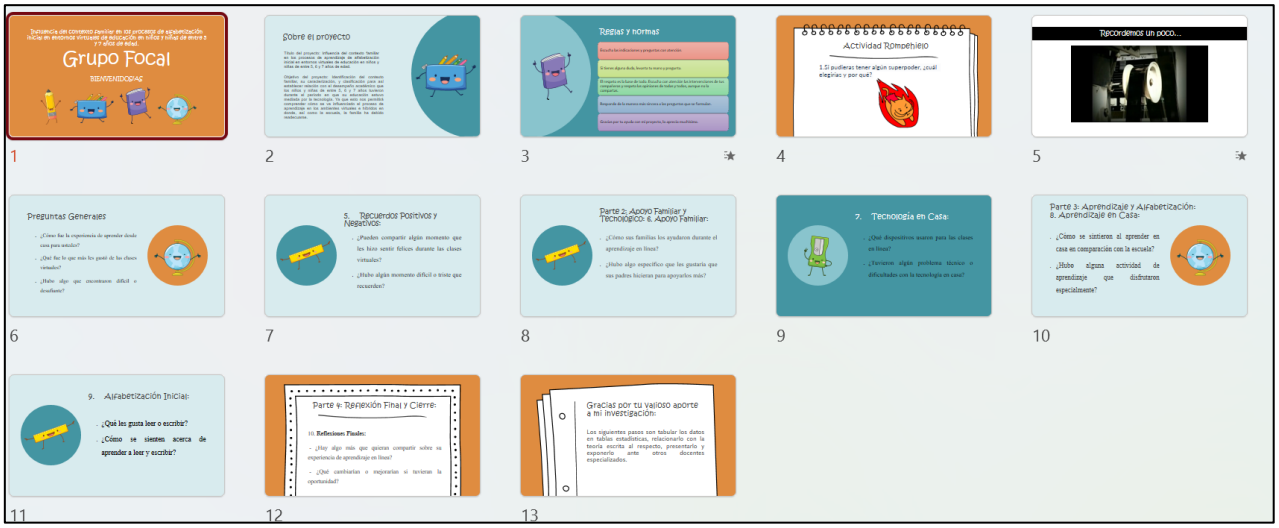
- ¿Hay algo más que quieran compartir sobre su experiencia de aprendizaje en línea?
- ¿Qué cambiarían o mejorarían si tuvieran la oportunidad?

Agradecimiento y Próximos Pasos:

Agradecimiento a los niños por su participación.

Explicación de los próximos pasos en la investigación.

Anexo 4. Evidencias del Grupo focal realizado con los estudiantes



Evidencias del Grupo focal realizado con los estudiantes (presentación de power point utilizada)
Elaboración propia (2023)



Evidencias del Grupo focal realizado con estudiantes
Fuente: Archivo personal (2023)