



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Alfabetizar formalmente en el hogar durante la pandemia por COVID-19: ¿Cómo puede ayudar la escuela a las familias en este proceso?

**Dolores Amira Dávalos Esparza**

Departamento de Investigación e Innovación Educativa  
de la Secretaría de Educación del Estado de Querétaro  
[adavalos@queretaro.gob.mx](mailto:adavalos@queretaro.gob.mx)

**Arizbeth Zoila Soto Dávila**

Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN  
[asoto@cinvestav.mx](mailto:asoto@cinvestav.mx)

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Familia-escuela durante la contingencia sanitaria por la COVID-19.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



### Resumen

La pandemia por COVID-19 trasladó a los hogares la tarea de supervisar y dirigir las actividades orientadas a la alfabetización inicial de los niños que cursan los primeros grados escolares. La relación entre la escuela y la familia a propósito de la adquisición de la escritura durante este periodo es nuestro objeto de estudio. Presentamos los resultados de un programa de acompañamiento e intervención con duración de 16 semanas destinado a desarrollar la alfabetización en niños de primer y segundo grado de primaria, desde casa bajo la orientación didáctica escolar. Un equipo de investigadores, maestros y padres de familia participó en Querétaro, México, donde la gran mayoría de los hogares carecían de conectividad a Internet y computadoras. Describimos la asesoría dada a los maestros, quienes luego orientaron a los padres sobre cómo acompañar a sus hijos durante los procesos de alfabetización. Todos los niños que participaron en el programa lograron alfabetizarse en un plazo de 4 meses.

**Palabras clave:** *Mediación didáctica, Alfabetización a la distancia, Orientación a familias durante la pandemia.*

## Introducción

La pandemia por Covid-19 provocó que la educación formal saliera de la escuela. Este escenario, desafiante para los sistemas educativos, ha sido particularmente complejo para los docentes responsables de orientar a la distancia los procesos de alfabetización de los estudiantes más pequeños, quienes han tenido sus primeros acercamientos formales a la escritura en un contexto de incertidumbre.

La alfabetización, en el sentido que los enfoques educativos contemporáneos han conferido al término, trasciende el conocimiento de las letras y su trazo (Ferreiro y Teberosky, 1979). Parafraseando a Lerner (2001), alfabetizar es formar practicantes competentes y críticos de la lectura y la escritura y no “descifradores” del sistema de escritura. Esta es la postura del enfoque para la alfabetización de los programas de estudio de México cuyas bases epistémicas provienen de los aportes de la *psicolingüística* y la *psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito* (SEP, 2017).

Si la alfabetización es la base para acceder a otros conocimientos y una de las claves para ampliar las oportunidades de desarrollo de los sujetos y los países (ONU, 2018), entonces era necesario asumir el desafío de crear una propuesta que garantizara este aprendizaje desde los hogares.

En las familias, los *acompañantes de aprendizaje* son las mismas personas que se ocupan de trabajar, asegurar la manutención, los deberes domésticos y la atención de otros integrantes con algún grado de dependencia. Además, las condiciones de las familias son heterogéneas. Mientras algunas familias migraron con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, aplicaciones de videollamadas y diversos recursos virtuales para mantenerse conectadas con la escuela, otras luchan con problemas básicos para mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil con saldo permanente (INEGI, 2020).

A estas tensiones se añade un hecho didáctico: en la escuela, los niños cuentan con un profesional especializado en planear, organizar y mediar el aprendizaje de la escritura. En los hogares, esta condición no está garantizada. Ante estos desafíos de la continuidad educativa a distancia caben las preguntas: ¿Cómo orientar a la distancia la mediación para favorecer los procesos de alfabetización inicial sin sacrificar el enfoque curricular?, ¿cómo hacerlo sin escolarizar los hogares? Cualquier propuesta para alfabetizar a la distancia debía considerar las condiciones restrictivas de las familias, las limitantes operativas de los docentes y los elementos de imprevisibilidad del contexto pandémico.

Era necesario construir un *modelo de mediación* (en los términos de Vygotsky, 1985; Vergnaud, 1994; Brousseau, 2007) que permitiera a los niños iniciar y sostener las reflexiones metalingüísticas implícitas en el proceso de adquisición de la escritura en casa. En la práctica, la mediación didáctica se traduce en una variedad de intervenciones planificadas que provocan conflictos cognitivos y favorecen la construcción de estrategias que posibilitan nuevas coordinaciones sobre las características del sistema de escritura (Alegría & Cisternas, 2018). En la escuela, la figura del *docente- mediador* (Barth, 2003; Numa-Bocage, 2007) es la responsable de la orientación de estos procesos, ¿y en los hogares?

En este contexto, este trabajo tuvo como propósito probar un programa de acompañamiento cuyo objetivo fue involucrar a los padres de familia en el desarrollo de actividades alineadas al enfoque curricular a través de una serie de recomendaciones para orientar la mediación hacia el trabajo reflexivo de sus niños en casa. Estas orientaciones fueron parte del asesoramiento sostenido y el trabajo colegiado entre docentes, directivos y especialistas en adquisición de la lengua escrita durante 16 semanas. Estas recomendaciones son el núcleo del análisis sobre la mediación didáctica que desarrollamos en este trabajo.

## Desarrollo

En este trabajo asumimos una postura constructivista. Desde esta perspectiva es indispensable reconocer que el origen de todo conocimiento está en la interacción entre el sujeto y la información que puede recibir del objeto de conocimiento y de otros sujetos. El aprendiz es un sujeto activo que “compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza” para tratar de comprender su entorno (Piaget, 1947). El aprendizaje no consiste en una suma de informaciones (como juntar legos para hacer una torre). En términos de alfabetización, reconocemos que los niños construyen hipótesis explicativas sobre lo que está escrito y cómo se puede escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Desde este marco epistémico, trabajamos con cuatro docentes del primer ciclo de educación primaria y sus estudiantes, un total 165 participantes (ver Tabla 1). Todos asisten a una escuela pública de doble turno en una zona conurbada de la ciudad de Querétaro, México. El programa involucró a todos los participantes, con énfasis en el estudio de caso de los niños registrados por las docentes, ante las autoridades educativas, con ‘alto riesgo de rezago’; porque no lograron alfabetizarse durante el ciclo escolar anterior, que coincidió con el inicio de la crisis sanitaria.

Tabla 1. Distribución de participantes por grado y turno escolar

| Grado y turno                    | Docentes | Estudiantes matriculados | Estudiantes registrados con alto riesgo de rezago |
|----------------------------------|----------|--------------------------|---|
| 1er grado de primaria matutino   | 1        | 40                       | 4   |
| 1er grado de primaria vespertino | 1        | 42                       | 3   |
| 2° grado de primaria matutino    | 1        | 38                       | 2   |
| 2° grado de primaria vespertino  | 1        | 41                       | 2   |
| Total, por perfil                | 4        | 161                      | 11  |
| Total, de participantes          |          | 165                      |   |

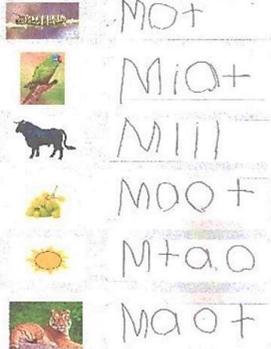
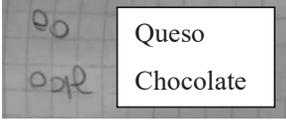
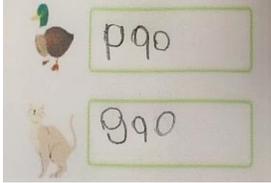
Cada niño estuvo acompañado por al menos un adulto (papá o mamá). A veces, participaban ambos. Con menos frecuencia, también registramos el apoyo de abuelos o hermanos mayores.

## Instrumentos

El primer acuerdo fue plantear, en conjunto con el equipo educativo, los términos operativos del contrato comunicativo entre las familias y la escuela. El programa utilizó WhatsApp como la vía de comunicación entre familias y docentes, dado que era un medio de interacción ya instalado para el envío de tareas de todas las áreas curriculares.

En lugar de las tareas habituales, propusimos una serie de situaciones didácticas de lectura y escritura acordes a los niveles de adquisición de la lengua escrita descritos por Ferreiro y Teberosky (1979): presilábico, silábico con o sin valor sonoro convencional, silábico-alfabético y alfabético.

Cuadro 1. Niveles de conceptualización de la escritura de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979)

| Nivel de conceptualización | Caracterización de lo que hacen y piensan los niños   | Ejemplo de escritura  |
|----------------------------|---|---|
| Presilábico                | <p>Han descubierto la diferencia entre el dibujo y la escritura. Esta última se comienza a entender como un objeto simbólico (representa arbitrariamente objetos de la realidad).</p> <p>No relacionan las escrituras con los aspectos sonoros del habla. Es común que, al escribir, usen las letras de su nombre en diferentes combinatorias porque perciben necesario varias las letras para obtener palabras diferentes.</p> |   |
| Silábico                   | Distinguen los 'pedazos sonoros' en la oralidad (sílabas) y escriben una letra para representar cada pedazo.  |  |
| Silábico-alfabético        | Poco a poco pueden hacer análisis intrasilábicas más finos. Por ello, aunque las escrituras mantienen características silábicas, comienzan a incorporar más letras en alguna sílaba de las palabras que escriben, generalmente la primera o la última.  |  |
| Alfabético                 | <p>Comprenden la base alfabética de la escritura y pueden establecer una relación más y convencional entre fonemas y grafías.</p> <p>Inician reflexiones sobre los subsistemas de la escritura (segmentación, ortografía, organización textual).</p>  |  |

Las actividades fueron organizadas en un sistema de fichas, una unidad de organización didáctica reconocible por los docentes, que concentra información suficiente un formato que puede viajar fácilmente por dispositivos electrónicos.

Cada ficha incluyó el tema (A), el objetivo (B), el lugar en la secuencia, las indicaciones para el estudiante planteadas en consignas semiabiertas que posibilitaron análisis y discusión por parte de los niños. Todas las instrucciones fueron probadas previamente para garantizar su comprensión y el posicionamiento del estudiante ante un 'problema' con sentido cognitivo (C) y las orientaciones procedimentales para para el acompañante que incluyen anticipaciones sobre las respuestas de los niños y pistas sobre cómo ayudar a la reflexión sin responder por ellos (D) tal como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1. Ejemplo de situación de lectura en formato ficha

**CIENCIA Y DOCENCIA** **A**

**LECTURA DE ETIQUETAS**

**B** Tema: Trabajo con palabras para ampliar repertorio **C** Ficha #2

**D** Instrucciones para el estudiante

“Vamos a ver qué productos guardamos en la alacena”

¿Qué es este producto? ¿Qué podrá decir en el empaque?

Agrega estos productos a tu Cuaderno de palabras.  
En adelante me vas a ayudar a hacer la lista de compras.

**E** Indicaciones para los acompañantes

1. Lea las primeras instrucciones para el estudiante en voz alta.
2. Platiquen sobre los productos que hay guardados en la alacena o repisas de la cocina.
3. Pídale que tome alguno y pregúntele:
  - ¿Qué es este producto?
  - ¿Qué dirán estas palabras de su etiqueta?
4. Escuche sus respuestas. No corrija todavía.
5. Ayúdele a reflexionar sobre las palabras que dicen el producto y las que son la marca del producto. Asegúrese de que su diálogo se parezca a este. Por ejemplo,
  - Acompañante: ¿Qué dirá aquí?
  - Niño: Jabón
  - Acompañante: ¿Con cuál empieza Jabón?
  - Niño: Con la JA
  - Acompañante: (Señala la E) ¿Esta es la Ja?
  - Niño: No. Es la E.
  - Acompañante: ¿Entonces dirá Jabón si tiene la E y no tiene la JA?
  - Niño: No
  - Acompañante: Lo que dice aquí es Escudo. Esa es la marca de este jabón. Pero por aquí debe decir jabón. Busca la JA.
  - Niño: No la veo
  - Acompañante: La JA es como la Javier o Jacinta. Esta (lo escribe). ¿Ves una que empiece así?
  - Niño: sí. Aquí.
  - Acompañante: Muy bien. Copia la palabra jabón en tu cuaderno de palabras.

**Si el niño se cansa, pueden hacer 2 ó 3 productos por día**

**Si puede, videografe las expresiones y acciones del niño o niña durante la actividad y envíe el video y las fotos por Whatsapp.**

El diseño consideró, además, el campo de restricciones en los contextos familiares. De ahí que las actividades no implicaran ningún tipo de inversión económica y se pudieran realizar en un tiempo máximo de 20 minutos con materiales disponibles en los hogares.

Como asumimos una acepción amplia de alfabetización, categorizamos las fichas por colores de acuerdo con el foco de reflexión (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Categoría de colores para las fichas según sus objetivos

| Sección  | Contribuyen a que los niños...  |
|--|---|
| Fichas azules<br><i>Prácticas de lectura y escritura domésticas</i>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Descubran el lenguaje como medio principal para la estructura del tejido social-comunitario.</li> <li>· Lean y escriban textos de uso cotidiano en el entorno social.</li> <li>· Participen como lectores y escritores competentes en situaciones comunicativas cotidianas.</li> </ul> |
| Fichas amarillas<br><i>Juegos para pensar en la escritura</i>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Enfrenten situaciones de escritura y lectura lúdicas que implican pensar y focalizar el sistema de escritura.</li> <li>· Construyan una buena relación con la escritura.</li> </ul>  |
| Fichas verdes<br><i>Actividades para consolidar y usar lo que aprendo sobre la escritura</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Pongan a prueba sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura.</li> <li>· Obtengan las herramientas conceptuales para comprender adecuadamente las propiedades de la escritura en situaciones con sentido comunicativo.</li> </ul>                                    |
| Fichas moradas<br><i>Tiempo de leer y de narrar</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Comprendan la intención creativa del lenguaje</li> <li>· Amplíen sus horizontes culturales</li> <li>· Compartan sus interpretaciones con otros para aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión</li> </ul>  |

Con excepción de las actividades de instalación y diagnóstico (semanas 1, 2 y 13), los niños recibieron cada semana dos tipos de actividades: a) un conjunto de tareas específicas para problematizar las hipótesis sobre el sistema de escritura en cada nivel de desarrollo; b) un conjunto de situaciones de las secciones Tiempo de leer y narrar o Prácticas sociales del lenguaje, comunes para todos los niveles, pero con indicaciones para que los niños las resolvieran en función de sus propias posibilidades.

### Procedimiento

El plan de acompañamiento consistió en 16 semanas continuas (del 27 de septiembre del 2020 al 5 de febrero del 2021) que enmarcaron:

- a) 16 sesiones semanales virtuales de planeación y toma de decisiones conjunta con las docentes, la directora de la escuela, las investigadoras a cargo del proyecto. En estas reuniones se analizaron las actividades a partir de sus variables didácticas y se discutió el tipo de intervenciones didácticamente idóneas de los acompañantes para cada estudiante.
- b) 80 días de trabajo con los estudiantes y sus familias organizados en 4 bloques temporales de 3-4 semanas focalizados en actividades específicas para los niños de acuerdo con su momento en el proceso de alfabetización y en las orientaciones para la mediación del aprendizaje.

Cada familia recibió entre 7 y 11 actividades por semana, a fin de mantener un mínimo constante de actividad diaria que fuera manejable para la familia. Como indica la tabla 2, al final del período analizado, concentramos casi 400 actividades asignadas.

Tabla 2. Registro de actividades entregadas durante el período de análisis

|                       | Bloque 1<br>Semanas<br>1 a 3 | Bloque 2<br>Semanas<br>4 a 8 | Bloque 3<br>Semanas<br>9 a 13 | Bloque 4<br>Semanas<br>14 a 16 | Total |
|-----------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------|
| Actividades asignadas | 46                           | 115                          | 96                            | 69                             | 396   |
| Actividades asignadas |                              |                              |                               |                                |       |

Solicitamos a las familias hacer un registro de la realización de las actividades. Esto nos permitía dos cosas: tener información del trabajo de los niños y de la conducción de las actividades por parte de los acompañantes. Dado que cada ficha contenía orientaciones para los acompañantes, los registros nos permitieron una retroalimentación productiva. Diariamente, el equipo de especialistas y docentes analizaba la pertinencia de las intervenciones en función del trabajo intelectual de los niños. En función de la eficacia o de la necesidad de reformular la conducción de las actividades, se acordaban los comentarios de retroalimentación que serían enviados a las familias.

## Resultados

Al término de las 16 semanas de trabajo reunimos un corpus de 990 registros que documentan las actividades, recabados por las madres y padres de los niños. El corpus está conformado por clips de video o archivos de audio con detalles sobre el desarrollo de las actividades, así como de imágenes sobre las producciones de los niños.

A partir de los registros de actividad enviados por las familias durante las semanas 1 y 2, definimos un diagnóstico inicial, que analizamos con las docentes. En función de los niveles conceptuales organizamos a los niños en

cuatro grupos: iniciales (presilábicos), intermedios fase1 (silábicos), intermedios fase 2 (silábico-alfabéticos) y avanzados (alfabéticos).

Durante estas primeras semanas, las intervenciones sugeridas a los padres de familia se centraron en animarlos a respetar *las escrituras* de los niños - aunque no fueran convencionales. De este modo, los niños se sentirían confiados para intentar leer y escribir. A los acompañantes les implicó evitar descalificar o corregir de inmediato las producciones o interpretaciones de los niños. Asimismo, se instaló como recomendación general la solicitud para que los niños intentaran leer señalando con el dedo las escrituras propias o dadas con el propósito de que los niños pusieran en relación lo que decían con la escritura misma. Por último, fue necesario orientar a las familias para que pudieran brindar información *indirecta* (a partir de otras informaciones, por ejemplo, si un niño pregunta cuál la “ta” escribirle otras palabras que empiecen con esa sílaba) que promovieran la reflexión sobre lo que se está escribiendo.

La reiteración de las explicaciones anticipadas sobre las respuestas de los niños y las indicaciones puntuales para la medicación fueron una buena ruta de orientación. Una de las primeras ganancias fue observar que, al cabo de las primeras tres semanas, los acompañantes permitían que sus niños respondieran las fichas sin su ayuda (dictado de letras) y sin interrupciones para corregir. El bagaje epistemológico de los acompañantes (pensar que alfabetizarse es aprender letras, insistir en sus sonidos o la expectativa de escrituras convencionales) entró en una tensión positiva porque comenzaron a solicitar más información sobre el aprendizaje de sus niños o sobre los apoyos “más útiles” [sic].

También identificamos cambios en el plano de las actitudes de los padres frente a los docentes, ya que los reconocieron como alguien que posee un saber especializado para “hacer y dirigir”. En lugar de alguien que solo administra las actividades.

La instalación de estas intervenciones genéricas posibilitó, desde la tercera semana, el tránsito hacia recomendaciones cada vez más ajustadas a las posibilidades de los niños y los requerimientos específicos de cada nivel de desarrollo. A partir de la cuarta semana precisamos un objetivo didáctico para cada uno de estos niveles (Cuadro 3).

Cuadro 3. Objetivos didácticos definidos para cada uno de los niveles conceptuales sobre la escritura

| Nivel conceptual                          | Objetivo   |
|---|--|
| Iniciales (Presilábicos)                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizarse con el repertorio de letras del sistema de escritura a partir de palabras conocidas, como los nombres propios.</li> </ul>  |
| Intermedios fase 1 (silábicos)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminar escrituras que inician o terminan con las mismas letras en situaciones de lectura y escritura.</li> <li>Hacer corresponder las partes sonoras de lo que se dice con las letras de lo escrito (al menos una letra de en cada sílaba de las palabras).</li> </ul> |
| Intermedios fase 2 (silábico-alfabéticos) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Avanzar en la precisión de la correspondencia entre lo oral y lo escrito, incorporando más letras pertinentes en cada sílaba de las palabras.</li> <li>Leer palabras bisílabas de estructura simple (consonante-vocal, como “foco”).</li> </ul>                             |
| Avanzados                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Producir escrituras convencionales de palabras con estructura simple.</li> <li>Analizar con mayor precisión la escritura de palabras complejas. Por ejemplo, “astronauta” o “columpio”</li> </ul>   |

En la medida que los niños participantes se encontraban en distintos momentos conceptuales, las orientaciones para la intervención de los acompañantes no podían ser genéricas, sino que debían favorecer el desarrollo de los objetivos didácticos mencionados.

Las orientaciones dirigidas a los padres cuyos niños se encontraban en el nivel inicial (presilábico) se enfocaban en otorgar *información cualitativa* (“La de tu nombre es la ‘a’ [A]. Mira es la misma con la que empieza Ariana y Ana”). También se recomendaba propiciar la diferenciación entre escrituras (“Si acá dice... acá también dice... ¿puede ser que se escriba con las mismas letras?”).

Si los niños se encontraban en el nivel intermedio fase 1 (silábicos), en situaciones de escritura se les pedía promover la reflexión sobre el *valor sonoro convencional de las letras*, focalizando en el inicio y en el final (“Con qué empieza ‘caracol’. ¿Empezará como ‘Carlos’? Trae el cartel de ‘Carlos’ para fijarte en cuál te sirve.”). Estas reflexiones eran plausibles porque las actividades propuestas solicitaban a los niños la escritura de distintas palabras con núcleos vocálicos iguales, pero diferentes entre sí, por ejemplo: “gato” (AO); “pato” (AO). En las situaciones de lectura, el énfasis era propiciar el *análisis de la sílaba*, a partir de otras escrituras. Por ejemplo: en una escritura silábica de “manzana” (ASA): “‘manzana’ se escribe como María, ¿Hasta dónde dice ‘ma’ en el nombre de María? Asimismo, se orientaban a *generar crisis de hipótesis* al propiciar la confrontación/comparación de escrituras realizadas con centraciones alternativas (núcleo vocálico/consonante), por ejemplo: para “perico” escribir “EIO” y “PRCO”.

Para orientar a las familias de los niños en el nivel intermedio fase 2 (Silábico-Alfabético) se promovía propiciar la reflexión sobre la inclusión de alguna letra faltante. Por ejemplo, ante la escritura de “pelicano” (PELICAO): “En ‘pelicano’ suena la de ‘no’, olvidaste escribir la “n” en “no”. Solo se lee “PELICAO”, ¿dónde” pondrías la “n” para que ya se lea PELICANO?”. En actividades de lectura, se les orientaba para generar el análisis de la sílaba,

a partir de otras escrituras. Por ejemplo, en la escritura silábico-alfabética de “bruja” (BUJA): “brújula’ se escribe como ‘bruja’, hasta dónde dice ‘bru’ en ‘brújula’...

Para los niños del nivel avanzado (Alfabéticos), se buscó propiciar la reflexión sobre diferentes alternativas ortográficas en la escritura de una misma palabra, para discutir cuál era la forma correcta (por ejemplo, para “ queso”: CESO, QESO, QUESO, KESO). En las situaciones de lectura, las intervenciones se enfocaban en *recuperar bloques de significado de la lectura*, es decir, solicitar que leyeran frases o palabras (distinta complejidad estructural) en silencio para luego decir lo que está escrito en una sola emisión sonora. El trabajo con orientaciones similares resultó muy provechoso para apoyar la fluidez de la lectura.

El pasaje hacia niveles más avanzados requería ajustar el tipo de actividades y las características del apoyo que los niños recibían de sus acompañantes. Cada una de las orientaciones fue el resultado de diálogos sostenidos entre docentes e investigadoras. Las decisiones implicaron que las maestras anticiparan las respuestas posibles de los niños, de modo que los acompañantes estuvieran preparados para actuar en consecuencia.

La articulación de las orientaciones trabajadas en conjunto con las docentes y la retroalimentación a los acompañantes dio como resultado que todos los niños participantes se alfabetizaran al cabo de las 16 semanas de trabajo a distancia.

El intenso trabajo de comunicación que hemos esbozado con los ejemplos anteriores supone un cambio significativo en la relación entre la escuela y las familias. Conseguimos que el vínculo entre estos dos ámbitos estuviera centrado en el aprendizaje de los niños y no solo en la resolución de las actividades.

La claridad y explicitación de los objetivos fueron determinantes en el compromiso sostenido de la relación docentes-familias. Uno de los efectos más notorios fue el reconocimiento de la alfabetización como un proceso - y no el mero aprendizaje de letras - por parte de las familias.

## Conclusiones

Aunque la dinámica de trabajo era muy demandante, era eficiente para los propósitos que se definieron con claridad y en conjunto con las docentes.

Una ganancia de la propuesta fue que las docentes asumieron su función como orientadoras (ya no como enseñantes) y la reflexión constante sobre el papel de los acompañantes como mediadores. Las docentes comprendieron la necesidad de trabajar en colaboración a través de un nuevo contrato comunicativo. Las docentes debían informar a los acompañantes, anticipadamente, sobre el tipo de respuestas que podían observar en sus hijos, de acuerdo con el nivel de conceptualización en que se encontraban. Adicionalmente, se requería que las docentes explicaran los apoyos convenientes para mediar las reflexiones de los niños en cada ficha asignada. Esta comunicación requería que las docentes transformaran la información de un discurso

especializado en uno más coloquial, sin sacrificar el contenido didáctico subyacente. El desafío no era menor y las docentes lo asumieron.

Un acierto de la propuesta fue considerar las posiciones de las familias sin delegar en su acompañamiento la responsabilidad de la enseñanza sino potenciar el interés genuino sobre el aprendizaje de sus hijos. El uso eficaz del tiempo y de los recursos disponibles fueron esenciales para el logro de los objetivos y constancia en la participación.

El proyecto hizo resonancia en las docentes porque pudieron mirar desde otro lugar una manera distinta de trabajar con las familias, ya que las asumieron como parte del equipo de intervención. En este sentido, revaloraron su propio papel como profesionales de la educación y reconocieron el valor inconmensurable de la flexibilidad y adaptabilidad a las dinámicas de las familias y a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Además, en las reuniones seales expresaron sus dudas (a veces de años) sobre el enfoque curricular para la alfabetización, logrando una mejor comprensión y apropiación de este. Por si fuera poco, las docentes se convirtieron progresivamente en asesoras de otros pares en la escuela (docentes de grados escolares más avanzados) sobre cómo orientar e intervenir con las familias para optimizar el aprendizaje en casa.

Adicionalmente, el análisis sobre los registros de actividad y la discusión sobre las mediaciones necesarias para cada caso detonaron una nueva reflexión sobre temas muy arraigados en la cultura magisterial: cuestionaron la pertinencia de los métodos tradicionales como recurso de enseñanza y señalaron el alcance limitado de la generalización de actividades, así como la poca eficacia de actividades estereotipadas para la alfabetización.

La experiencia aquí reportada muestra que el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes para discutir, prever, organizar y ofrecer las orientaciones para los acompañantes de los niños resulta productivo. No solo los docentes hacen suyo el proyecto de enseñanza a distancia, porque participan activamente en las decisiones que se toman acerca de qué enseñar y cómo intervenir, sino que se fortalecen como líderes educativos en tiempos de crisis. Han sido las docentes – asesoradas por especialistas quienes han mostrado el valor de su papel en la escuela y en la sociedad a través de las orientaciones a las familias.

Resulta crucial que los datos y reflexiones de investigaciones como estas se difundan y se discutan con colectivos académicos y profesionales del ámbito educativo porque solo así se hacen productivas, algo fundamental ante el problema de la producción y comunicación del conocimiento didáctico para una educación a distancia con efectos positivos en contextos diversos y desiguales.

## Referencias

- Alegría, M. & Cisternas, T. (2018) Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo". En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 11, 2, pp. 100-19.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares de 2019*. INEGI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Piaget, J. (1947). *La Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. En *Carrefours de l'éducation*, 23, págs. 55-70.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017*. México, SEP.
- UNESCO (2018). Alfabetización. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. En Artigue, M. et I. (eds) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. La Pensée Sauvage édition, p.177-191.
- Vygotsky, L. (1985) Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire. En Schneuwly, B., Bronckart, J- (1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Francia: Delachaux -Niestlé.