



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Adquisición de la lectoescritura a distancia: Experiencias de cuidadoras de niños durante la pandemia de COVID-19.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA PRESENTAN:

Ized de la Vega Chávez
Zyanya Abril García Castellanos

Directora: Dra. Carime Hagg Hagg
Revisor: Dr. Rogelio Flores Morales

Sinodales: Lic. Gabriela Villarreal Villafañe
Mtra. Hilda Paredes Dávila
Mtra. Margarita María Molina Avilés

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2023



Facultad
de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres; Tere y Don Layo, las palabras no me alcanzan para expresar lo agradecida que estoy con ustedes. Gracias por su paciencia, dedicación y entrega incondicional. No me falten nunca.

A mis hermanos; Nosk y Paloma, gracias por ser mis compañeros de vida. Les agradezco inmensamente el recordarme el lado divertido de las cosas. Gracias por ser mis defensores, cómplices y aliados. Tienen mi apoyo y amor incondicional siempre.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Psicología y la Escuela Nacional Preparatoria No. 2 por brindarme la oportunidad de aprender y crecer más allá del ámbito académico, dándome las herramientas para convertirme en una profesional de la disciplina. y por permitirme conocer personas extraordinarias en el camino.

A la Dra. Carime Hagg Hagg por compartir su amor y conocimiento por la lectoescritura, además de ser una guía comprensiva e indispensable en la construcción de este proyecto.

Al Dr. Rogelio Flores Morales por desempeñar su rol con amor y compromiso; por orientarnos e inspirarme a convertirme en una psicóloga formidable.

A nuestros sinodales Mtra. Margarita Molina, Lic. Gabriela Villafañe y la Mtra. Hilda Paredes por nutrir nuestro trabajo con su invaluable conocimiento.

A mi segunda familia: DHOMPZARIJUV, con quienes he aprendido, crecido y compartido un sinfín de experiencias durante los últimos ocho años. Gracias por seguir aquí. Especialmente a Pamela, Ulises, Andrea, Johan y Daniel. Su presencia en mi vida resuena más de lo que podrían imaginar. Les agradezco a cada uno de ustedes su amistad, apoyo y comprensión; estoy eternamente agradecida de que hayamos coincidido. Este logro no sería legendario sin ustedes aquí.

Al entrañable equipo de Los del Rincón, junto con el Dr. Gerardo Hernández; gracias por mostrarme las bondades del campo de Psicología de la Educación a través de risas y experiencias únicas de aprendizaje.

A las madres de familia que hicieron posible la realización de este trabajo de titulación; gracias por su tiempo y disposición a pesar de las circunstancias. Es admirable la labor titánica que desempeñan día con día en favor del bienestar de sus hijos.

Y finalmente, le expreso mi gratitud a una persona extraordinaria, amiga, esposa de tesis, roomie, y, a partir de ahora, Licenciada en Psicología; June, muchas gracias por invitarme a ser parte de este proyecto, por siempre estar y saber cómo hacer la vida más bonita.

Ized de la Vega Chávez

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Argelia y Gustavo, quienes me han acompañado con amor en cada etapa de mi vida y han construido a la persona que soy hoy en día. Gracias por su comprensión, su cariño y su apoyo incondicional, sin ustedes nada de todo lo que tengo y lo que soy existiría, nunca terminaré de agradecerles y expresarles lo mucho que los amo.

A Karla, quien fue mi sujeto experimental en más de una ocasión. Gracias por tus ocurrencias, por ser la hermana que siempre quise tener y por enseñarme lo mucho que se puede querer a alguien.

A Ized, con quien he compartido hasta las cosas incompatibles. Gracias por estar en la Prepa, en la Fac, en el Ópalo, en Chabacano y en la tesis, sin tu compromiso y tenacidad este trabajo no se hubiera constituido de la forma en la que lo hizo y sin duda las risas hubieran faltado.

A Daniel, Oscar, Miguel, Pame, Andy, Reno, Ulises, Vane y Dori, quienes fueron parte de los años más añorados dentro de la UNAM. Gracias por los terrarios, los exámenes y los picnics en las Islas en sábado. Espero que nuestros caminos conduzcan al pórtico.

A Ralde, Esteban, Odily, Pepe, Emily, Vane, Bryan y Memo, quienes hicieron de la Psicología un lugar fascinante, comprensible y debatible. Gracias por estar durante paros, temblores y pandemias.

A Javier, quien me ayudó a afrontar el mundo adulto cuando no tenía ni idea de cómo hacerlo. Gracias por acompañarme en esta nueva etapa de la vida, te quiero una de la tarde.

A José Luis y Yola, quienes me ayudaron a conocerme. Gracias por escucharme y motivarme en los momentos más difíciles.

A la Dra. Carime, quien es una gran fuente de inspiración y la guía de este trabajo. Gracias por enseñarnos la maravilla del proceso educativo y por todo el apoyo que nos otorgó durante el transcurso de la tesis, especialmente cuando nos sentíamos más perdidas, gracias por nunca soltarnos.

Al Dr. Rogelio, quien fue un pilar importantísimo en la construcción del proyecto. Gracias por compartirnos toda su experiencia en el mundo de la investigación cualitativa, por resolver cada duda, por pequeña que fuera, y por sus siempre cálidas y enriquecedoras aportaciones.

A nuestras sinodales, a la Mtra. Margarita, la Mtra. Hilda y la Lic. Gabriela por aceptar ser partícipes de nuestra tesis y compartirnos sus valiosos comentarios.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de estudiar y contribuir a la sociedad a partir del conocimiento y habilidades obtenidas. Gracias por enseñarme el mundo de la investigación, a cuestionar absolutamente todo y amar el conocimiento.

A las madres de niños aprendiendo a leer y escribir, quienes hicieron una labor invaluable en un momento de verdadera incertidumbre. Gracias por permitirnos escucharlas, por compartirnos sus vivencias y sus sentires. Sin su valiosa contribución y participación este trabajo no tendría sentido.

Zyanya Abril García Castellanos

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. Lectura y Escritura.....	11
1.1 Origen y Desarrollo Histórico	11
1.2 Conceptualización.....	14
1.3 Importancia Sociocultural.....	20
1.4 Enseñanza y Adquisición de la Lectoescritura	21
1.5 Breve Panorama de la Educación Preescolar-Primaria en México	22
1.6 Lenguaje y Comunicación.....	24
1.7 Metodologías de Enseñanza de la Lectoescritura.....	25
Métodos Sintéticos	26
Métodos Analíticos.....	28
CAPÍTULO 2. COVID-19 y la Educación a Distancia	35
2.1 La Pandemia de COVID-19 en México	35
2.2 Implicaciones en la Educación en el Mundo	37
2.3 Implicaciones en la educación en México	39
2.4 La Educación a Distancia.....	44
CAPÍTULO 3. Planteamiento del Problema.....	51
3.1 Justificación	51
3.2 Planteamiento del Problema: Madres y Abuelas Enseñando a Leer y Escribir	53
Objetivo General.....	54
Objetivos Específicos.....	54
CAPÍTULO 4. Método	56
4.1 Enfoque.....	56
4.2 Participantes	57
Criterios de Inclusión y Exclusión	57
Muestra.....	58
Tabla 1.....	59
4.3 Procedimiento	61
4.4 Análisis de Resultados	62

4.5 Consideraciones Éticas.....	63
CAPÍTULO 5. Resultados.....	64
5.1 Experiencias del Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia..	64
5.1.1 Aproximaciones a las Vivencias en la Transición a la Virtualidad	64
5.1.3 Rol del Docente	78
5.2 Emociones Emergentes Ante la Educación a Distancia	83
5.2.1 Emociones Adversas	84
5.2.2 Emociones Neutras.....	89
5.2.3 Emociones Favorables	90
5.3 Impacto de la Dinámica Familiar en el Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia.....	93
5.3.1 Impacto de la COVID-19.....	93
5.3.2 Rol de la Figura Materna	95
5.3.3 Ausencia de la Figura Paterna	99
CAPÍTULO 6. Discusión y Conclusiones.....	102
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS	129
Anexo 1. Guía De Entrevista.....	129
Anexo 2. Consentimiento Informado.....	132

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 provocó el cierre de las escuelas con el fin de evitar la propagación del virus durante el ciclo escolar 2019-2020, por lo que la educación a distancia fue implementada como medida para continuar con los procesos educativos de miles de estudiantes en México. En educación básica, uno de los procesos más importantes es el aprendizaje de la lectura y escritura. Ante la imposibilidad de regresar a las aulas, fueron las madres las principales encargadas del proceso educativo, particularmente de los más jóvenes.

El objetivo de esta investigación es conocer las experiencias y percepciones de un grupo de madres mexicanas residentes de la Ciudad de México, Estado de México y Jalisco sobre el proceso de adquisición de lectura y escritura de sus hijos ante la educación a distancia. Se utilizó una metodología cualitativa, con enfoque fenomenológico y un diseño exploratorio, transversal, descriptivo y flexible. Se realizaron entrevistas para obtener la información y se utilizó el programa ATLAS.ti versión 8 para fragmentar, codificar y categorizar las narraciones obtenidas.

Los principales resultados del estudio fueron que las madres no se encontraban preparadas para asumir el proceso de enseñanza de sus hijos, que se requiere de alfabetización tecnológica para docentes, estudiantes y padres de familia, que la enseñanza requiere de profesionalización y que las mujeres siguen siendo las responsables de las labores del hogar y el cuidado de los hijos. A pesar de sus limitaciones y dificultades, la educación a distancia resultó una valiosa alternativa para continuar con los procesos educativos.

Palabras clave: lectura, escritura, educación a distancia, COVID-19.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused the closure of schools in order to avoid the spread of the virus during the 2019-2020 school year, so distance education was implemented as a measure to continue with the educational processes of thousands of students in Mexico. In basic education, one of the most important processes is learning to read and write. Faced with the impossibility of returning to the classroom, mothers were the main ones in charge of the educational process, particularly for the youngest students.

The objective of this research is to learn about the experiences and perceptions of a group of Mexican mothers living in Mexico City, the State of Mexico and Jalisco about the process of their children's acquisition of reading and writing skills through distance education. A qualitative methodology was used, with a phenomenological approach and an exploratory, cross-sectional, descriptive and flexible design. Interviews were conducted to obtain the information and the ATLAS.ti version 8 program was used to fragment, code and categorize the narratives obtained.

The main results of the study were that mothers were not prepared to assume the process of teaching their children, technological literacy is required for teachers, students and parents, teaching requires professionalization and women continue to be responsible for housework and childcare. Despite its limitations and difficulties, distance education proved to be a valuable alternative to continue with the educational processes.

Key words: reading, writing, distance education, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se notificó por primera vez el brote de enfermedad por el virus SARS-CoV-2 en Wuhan, China. El incremento de reportes de casos de pacientes con neumonía de causa desconocida en diversos países llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar esta nueva infección por coronavirus, como una pandemia en marzo de 2020 (Aburto-Morales y cols., 2020).

Por su parte, el Gobierno de México y la Secretaría de Salud decretaron la suspensión de las actividades no esenciales, así como aquellas que implicaran desplazamientos constantes y la congregación de gente, con el propósito de prevenir y controlar la epidemia. Ante la adopción de estas medidas, el país se enfrentó al cierre de las escuelas de todos los niveles educativos, lo que significó la interrupción de la modalidad de enseñanza convencional, dando pauta al emprendimiento de iniciativas que permitieran mantener la continuidad del aprendizaje escolarizado a distancia a través de Internet, televisión y radio (Schleicher, 2020). Esta situación evidenció lo poco preparado que se encontraba el sistema educativo para brindar educación a distancia, además de acentuar las fallas ya existentes (UNESCO, 2020).

Durante el confinamiento muchos de los contenidos que normalmente se impartían en las clases presenciales fueron relegados, sin embargo, resultó de vital importancia que los procesos de enseñanza y adquisición de la lectura y escritura se mantuvieran debido a la gran relevancia que tienen como base para la construcción de todo aprendizaje (Rodríguez, 1985). La alfabetización, a diferencia del aprendizaje del lenguaje oral, requiere de la enseñanza formal en instituciones educativas y en condiciones de presencialidad, pues es a partir de la interacción con sus pares que los niños adquieren, conocen y reflexionan sobre el lenguaje oral y escrito. En Preescolar y Primaria, que son los niveles escolares en los que curricularmente se aprenden estos procesos, la enseñanza fue asumida por las familias de los estudiantes a pesar de no contar con una formación previa. La educación a distancia de emergencia fracturó los métodos establecidos para la enseñanza de la lectoescritura que han sido utilizados por los maestros de la

educación básica durante años y el aprendizaje de miles de estudiantes se puso en riesgo.

La presente tesis pretende exponer y problematizar las experiencias de un grupo de cuidadoras de niños en proceso de adquisición de la lectoescritura respecto a las implicaciones que tuvo en los hogares mexicanos la educación a distancia derivada de la situación sanitaria por COVID-19 y la relación que tiene con la Psicología Educativa. De esta forma, se pretende evidenciar las dificultades que se manifestaron en el aprendizaje, para así dar pauta a la formulación de planes preventivos y correctivos en situaciones similares que puedan presentarse en el futuro.

La tesis se divide en seis capítulos: los dos primeros corresponden al marco teórico relacionado a la conceptualización y enseñanza de la lectoescritura, la pandemia de COVID-19 y la educación a distancia. En el tercer capítulo se aborda el método empleado en el estudio y en el quinto y sexto capítulo se exponen los resultados y la discusión, respectivamente.

El **Capítulo 1. Lectura y Escritura** tiene como objetivo contextualizar al lector sobre el desarrollo histórico del lenguaje escrito, desde su origen hasta la actualidad. Se definen los conceptos de lectura y escritura de acuerdo a la perspectiva de diversos autores y la importancia sociocultural que tiene en la actualidad. También se expone el panorama educativo mexicano de Preescolar y Primaria, sus principales objetivos y se ahonda en el área de Lenguaje y Comunicación. Finalmente, se describen los principales métodos de enseñanza de la lectoescritura en el sistema educativo mexicano.

En el **Capítulo 2. COVID-19 y la Educación a Distancia** se relatan cronológicamente los hechos relacionados a la pandemia de COVID-19 desde diciembre de 2019 hasta enero de 2021. En este apartado se mencionan las implicaciones que la pandemia tuvo en el ámbito educativo a nivel mundial y nacional, así como las alternativas para dar continuación al proceso educativo. En este sentido, se definen los principales elementos que componen a la educación a

distancia y se detallan las diferencias que existen entre ésta y la enseñanza remota de emergencia.

En el **Capítulo 3. Planteamiento de Problema** se exponen los argumentos que dan lugar a esta investigación, datos sobre las implicaciones educativas relacionadas al confinamiento derivado de la pandemia y el repentino cambio a la educación a distancia. También se habla sobre los resultados de las últimas evaluaciones a nivel nacional e internacional en el área de Lenguaje y Comunicación, la alfabetización como un aprendizaje clave debido a su importancia sociocultural y cómo ante la educación a distancia, madres y abuelas se convirtieron en las principales encargadas de enseñar a leer y escribir.

En el **Capítulo 4. Método** se detalla el procedimiento realizado en el presente trabajo. Se describe el enfoque utilizado y la población que participó en las entrevistas, los criterios de inclusión y exclusión, la forma en que los datos fueron recolectados, las consideraciones éticas que se tuvieron durante todo el proceso y cómo se analizaron los resultados.

El **Capítulo 5. Resultados** incorpora los testimonios de las participantes en tres categorías: 1) Experiencias del Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia, 2) Emociones Emergentes Ante la Educación a Distancia y 3) Impacto de la Dinámica Familiar en el Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia.

El **Capítulo 6. Discusión y Conclusiones** tiene como objetivo analizar los testimonios de las cuidadoras y contrastarlos con el marco teórico. Se concluye que las figuras femeninas fueron quienes asumieron la responsabilidad de guiar el proceso formativo de sus hijos durante el confinamiento y las principales dificultades a las que se enfrentaron fueron el no saber cómo enseñar a sus hijos, la necesidad de dar respuesta a las nuevas exigencias sin capacitación previa y la incertidumbre derivada de la pandemia.

CAPÍTULO 1. Lectura y Escritura

La lectura y la escritura son prácticas que han tenido múltiples transformaciones a lo largo de la historia en relación con las personas vinculadas a ellas y la importancia social que han tenido. En los siguientes párrafos se explicará brevemente el origen y desarrollo histórico de estos procesos, con la finalidad de contextualizar al lector acerca de los cambios más importantes que ha tenido el lenguaje escrito desde su comienzo hasta la actualidad.

1.1 Origen y Desarrollo Histórico

La comunicación es una forma de interacción social que implica un proceso de intercambio y de interacción entre los interlocutores que producen e interpretan un mensaje cuyo objetivo es la búsqueda de un entendimiento común (Brønstrup, Godoi y Ribeiro, 2007). Una conducta de comunicación humana es el lenguaje.

El lenguaje es un modo de relación para aquellos pertenecientes a una comunidad lingüística que sirve a las diversas necesidades comunicativas. El lenguaje se rige bajo la delimitación de reglas gramaticales y fonológicas que construyen y ordenan su uso. De manera análoga, esta forma de comunicación implica aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos a causa del uso que tiene en distintos contextos de interacción entre un individuo y los otros (Halliday, 1979; Peralta, 2000).

El lenguaje escrito utiliza un sistema de signos expresado mediante representaciones gráficas, es sustitutivo del oral y es considerablemente importante en el desarrollo de la cultura (Gómez, 2017). Surge ante una evolución social y política como una materialización de los pensamientos y conservación de los mensajes que no requiere de la presencia del emisor y del receptor, lo que modifica la comunicación entre los individuos.

Uno de los cambios más significativos respecto al habla es la reducción en el uso simultáneo de todos los sentidos a la decodificación de las representaciones gráficas (Pérez, 2014), y un efecto importante derivado de ello fue el impacto que la evolución del código escrito tuvo en el desarrollo de las culturas para preservar el conocimiento que se tenía y que durante años había sido transmitido por medio del

habla. El habla es efímera, temporal, fragmentaria y social; la escritura es un registro permanente y socialmente distante (Shanahan, 2006). Al no tener limitaciones espacio temporales, se hace innecesaria la presencia de otro ser humano para la transmisión de un mensaje.

La escritura permitió que el conocimiento que había sido transmitido oralmente de generación en generación ya no dependiera de la memorización individual y colectiva. Fue una tecnología que revolucionó la forma en la que se preservaba aquello que se consideraba importante y que tuvo impacto en el desarrollo del pensamiento.

Senner (2001) refiere que la escritura es un sistema de comunicación relativamente nuevo para el ser humano en relación con los miles de años que tienen las lenguas habladas. Aunque no existe un acuerdo común respecto al origen de la escritura, algunos historiadores y lingüistas argumentan y coinciden en que un precursor en el desarrollo de ésta fueron las pinturas halladas en cuevas. Este hallazgo representa la necesidad de comunicación de los seres humanos por medio de marcas visibles y perdurables (Senner, 2001).

El inicio de la escritura, propiamente dicha, se dio con los pictogramas, signos icónicos que representan objetos y conceptos. Los pictogramas eran dispuestos de forma secuencial, lo que permitía que un signo fuera asociado a palabras semánticamente relacionadas. En el siglo XIV a.C. al sur de Mesopotamia los sumerios desarrollaron el sistema cuneiforme, una forma de escritura de símbolos pictográficos que los escribas utilizaban para registrar asuntos relacionados al gobierno y el comercio en tablillas de arcilla. Eventualmente, el imperio egipcio incorporó y desarrolló este sistema (Ruíz, Gimeno y Secadas, 2010). En lugar de utilizar las tablillas de arcilla emplearon papiro, una lámina obtenida de una hierba acuática, debido a su flexibilidad y ligero peso. Sin embargo, su alto costo provocó su sustitución por el uso de tablillas de cera.

Siglos más tarde, en el año 750 a.C., los griegos crearon las vocales e inventaron un alfabeto fonético con 24 caracteres (17 consonantes y 7 vocales) que provocó la simplificación y sistematización de la escritura (Bautista, 2011). Esto

servió como modelo para los alfabetos de Occidente y así se consolidó la transición del lenguaje oral al escrito, lo que tuvo como consecuencia el desarrollo cultural. Durante este periodo la escritura dejó de tener únicamente fines comerciales y contables, por lo que su enseñanza se incorporó en las escuelas. De esta forma, se convirtió en el medio para contar historias, expresar sentimientos, plasmar creencias y mitos y realizar descripciones geográficas, matemáticas, biológicas y astronómicas (Restrepo, 2014).

En el siglo XIII el crecimiento de las ciudades de Europa provocó un aumento en el número de profesores y alumnos y, eventualmente, el surgimiento de las universidades. En aquella época los libros eran escasos y para consultarlos era necesario acudir a las bibliotecas o realizar copias de ellos. Además de los universitarios, otro grupo que incrementó la solicitud de libros fueron las órdenes monásticas, principalmente los franciscanos y los dominicos, quienes influyeron intelectualmente en la época (Restrepo, 2014).

Para satisfacer la alta demanda de libros, surgieron copistas, encuadernadores, pergamineros y fabricantes de papel que muy pronto se convirtieron en un factor fundamental para las universidades y las órdenes monásticas (Restrepo, 2014). Algunas de las principales dificultades que surgieron de los libros manuscritos fueron que las diferencias entre las copias de una misma obra imposibilitaban conservar el escrito original sin alteraciones, además de que a los copistas les tomaba mucho tiempo transcribir. La demanda de los libros siguió aumentando y la producción de manuscritos dejó de ser una solución, de modo que se debía encontrar un método de mayor eficiencia.

La solución se dio con la creación de la imprenta en el siglo XV, atribuida a Johannes Gutenberg, lo que significó una de las revoluciones más importantes de la humanidad. Se trataba de la imprenta con tipos metálicos móviles que tuvo como consecuencia el incremento en la producción de libros y la reducción de su costo, de manera que el deseo de alfabetización aumentó en los diversos estratos sociales (Patiño, 2011).

En 1455, cuando el primer libro fue impreso, existían unos 30,000 libros escritos a mano en las bibliotecas de las órdenes monásticas, principalmente escritos en latín. Cincuenta años después existían unos 9 millones de libros escritos en diferentes idiomas (Patiño, 2011). A medida que el uso de la imprenta proliferaba en las ciudades europeas, el conocimiento y las ideologías de la época se extendieron, lo que tuvo implicaciones en el aprendizaje de los pobladores relacionado con el pensamiento filosófico, la gramática, la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia (Armillas, 2018).

La transición de los libros manuscritos creados por copistas a la producción de libros impresos significó un importante cambio social que revolucionó la distribución del lenguaje escrito y la forma de aprendizaje (Eisenstein, 2011). En consecuencia, el conocimiento estuvo al alcance de un mayor número de personas, lo que permitió el acceso a la educación y la cultura a grupos que antes no lo tenían.

El código escrito ha evolucionado de aquellas pinturas en cuevas a lo que conocemos hoy en día. En la actualidad, en la mayoría de las culturas resulta imprescindible que un individuo aprenda a leer y escribir, pues constituye uno de los conocimientos básicos para que se desarrolle correctamente dentro de la sociedad.

1.2 Conceptualización

Con el propósito de introducir al lector a la comprensión del conjunto de fases implicadas en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, a continuación, se presenta una serie de interpretaciones de diversos autores sobre estos procesos. Posteriormente se expondrá una conceptualización propia de este proyecto de investigación.

La lectura y escritura constituyen expresiones del lenguaje y son consideradas una forma evolucionada de utilizar la palabra en la que se posee un dominio de los signos gráficos alfabéticos, numéricos y simbólicos previamente elaborados y aceptados por la sociedad (Barbosa, 2004). De acuerdo con Ballestas (2015), lectura y escritura son procesos interdependientes que van mucho más allá de la acción de decodificar un sistema preestablecido de signos. La lectoescritura se edifica como el desarrollo de una estructura de enseñanza que supone la puesta

en práctica de una labor organizada y consciente a partir de los sonidos que constituyen el lenguaje (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018).

La lectoescritura está contenida dentro del concepto de alfabetismo e incluye múltiples habilidades que son adquiridas en un proceso de desarrollo continuo, el cual no está necesariamente sujeto a la edad cronológica ni al ingreso a una institución educativa (Rebello, Fuligni, & Brooks-Gunn, 2006 en Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014). En la actualidad se considera que leer y escribir son habilidades del lenguaje aprendidas de forma integrada, es decir, su desarrollo debe favorecerse de manera paralela (Romero, 2004).

Con el propósito de que el lector comprenda con mayor profundidad lo que engloba cada uno de los procesos contenidos en la lectoescritura, se iniciará presentando algunas concepciones sobre la lectura, para posteriormente hablar de la escritura y así, finalmente, construir una noción que describa y explique la relación existente entre ambos procesos.

Desde la perspectiva transaccional sociopsicolingüística que Goodman (1996) sostiene acerca del proceso de alfabetización, se concibe a la lectura como el proceso mediante el cual se le da sentido a la lengua escrita, de manera que implica una relación entre pensamiento y lenguaje.

Las neurociencias han realizado valiosos aportes para comprender cómo funciona el cerebro durante la ejecución de una lectura. Este enfoque sostiene que dicho proceso implica la combinación de capacidades humanas particulares: la visión y el lenguaje, las cuales responden a dos propósitos de manera simultánea; el establecimiento de una relación entre las palabras impresas y sus sonidos, y la instauración de una correspondencia de las palabras leídas con su significado (Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014).

Para Viero, Peralba y García (1997, citados en Montealegre y Forero, 2006) la lectura es concebida como un proceso complejo que permite la construcción de significados por medio de la interacción entre las ideas de un texto y el conocimiento que posee el individuo. Ballestas (2015) señala que la lectura exige una

participación activa que permita que el individuo sea capaz de interpretar las ideas plasmadas en el texto, por lo que en su nivel inicial precisa de:

- El reconocimiento de sonidos y fonemas contenidos en las palabras.
- El desarrollo de la memoria ante las palabras que se leen y sus fonemas.
- La capacidad para realizar abstracciones de las palabras que se leen.
- La facultad de categorizar las palabras.

De manera similar, Romero (2004) define a la lectura como un proceso propio del pensamiento que exige una movilización cognitiva que permita interpretar, para así, construir el sentido y significado de lo que se lee, haciendo referencia a la existencia de una interacción constante entre el lector y el texto.

De acuerdo con el National Reading Panel (2000), elaborado por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) en colaboración con el Departamento de Educación de Estados Unidos de América, existen habilidades que resultan clave para el aprendizaje de la lectura:

- *Conciencia Fonológica*
Habilidad para identificar y operar la unidad mínima de sonido de las palabras habladas, es decir, un buen reconocimiento y manejo de los fonemas contenidos en sílabas y palabras.
- *Principio de la correspondencia grafema-fonema*
Conocimiento de la correspondencia existente entre grafema-fonema, en otras palabras, saber que a cada letra le corresponde un determinado sonido, posibilitando la formación de patrones de deletreo.
- *Fluidez*
Proceso efectivo de reconocimiento de las palabras en una lectura, que permite una lectura veloz, precisa y exacta enunciada en una expresión o entonación adecuada.

- *Comprensión*

Desarrollo de una capacidad cognitiva compleja que implica una participación activa del lector en su interacción con el texto para así lograr interpretar, entender y construir el significado del escrito que se lee.

De manera semejante, Linuesa (2009) señala que la lectura es una actividad de una complejidad mucho mayor de la que se piensa, puesto que más allá de consistir en una simple decodificación de signos, engloba una serie de procesos como el reconocimiento de un sistema de signos determinado, la reacción del lector ante ellos y, por supuesto, la aprehensión del significado del texto. Ante esto, Linuesa (2009) sostiene que la lectura implica la puesta en práctica de, como mínimo, tres procesos:

- Desciframiento de las palabras escritas para enunciarlas oralmente.
- Comprensión del lenguaje utilizado por el autor.
- Percepción y asimilación del mensaje plasmado en el escrito.

Por su parte, Ramírez y de Castro (2013) proponen que la lectura debe ser concebida como un proceso relacional que hace posible la búsqueda y ofrecimiento de sentido a las múltiples expresiones, objetos, símbolos y sucesos que coexisten en la realidad, de manera que supone una interacción constante, entre el lector y el texto, que potencia la construcción de significados, siendo así, una fuente de transformación y producción de conocimiento.

Es así que, retomando las formulaciones anteriores, se puede afirmar que la lectura es un proceso que hace indispensable la participación activa del sujeto, pues involucra la puesta en práctica de múltiples procesos cognitivos que exigen la interpretación, asimilación y reconstrucción de significados para lograr atribuir un sentido al conjunto de signos gráficos que se leen.

Por otra parte, la escritura, desde el punto de vista Vygotskiano, se concibe como un proceso que posibilita la construcción y transformación de conocimientos, puesto que la composición de un escrito implica el uso de funciones que requieren

de un trabajo consciente y analítico con cierto nivel de abstracción, esto para coordinar las ideas que se pretende expresar a partir de las reglas gramaticales y sintácticas propias del lenguaje escrito, de manera que exige la organización del pensamiento (Valery, 2000). Así mismo, se le concibe como un recurso que permite la transmisión de ideas, saberes, sentires, vivencias, etc. a través de la representación gráfica del lenguaje oral, lo cual favorece el desarrollo de la capacidad de pensamiento y comunicación (Romero, 2004).

Rojas (2012) refiere que la escritura es una vía de expresión que busca reflejar los pensamientos del individuo al poner de manifiesto las capacidades que posee para presentar ideas y establecer relaciones coherentes entre ellas. De esta manera, exige la instauración de la relación entre sentido y significado que se convierte en un mecanismo potenciador de la construcción del conocimiento. Retomando la perspectiva Vygotskiana, se señala que la escritura es un instrumento psicológico que implica un proceso consciente y autodirigido, que requiere del manejo de niveles de pensamiento complejo (Valery, 2000).

Desde un punto de vista cognoscitivista, la escritura es una forma de comunicación que permite plasmar pensamientos, deseos y sentimientos mediante el uso de signos gráficos convencionales. Así mismo, se le considera una acción de gran complejidad debido a que involucra la ejecución simultánea de múltiples procesos (Tobeña, 2017). Sin embargo, tal como lo menciona Cuetos (2009), con la práctica, muchas de las tareas que se ven involucradas en la escritura, como la ejecución de patrones motores y las formas ortográficas, terminan siendo automatizadas.

Ochoa-Villanueva y Rengifo-Mattos (2021) mencionan que la escritura tiene una representación en el lenguaje distinta a la que tiene el habla, pues permite un mayor desarrollo del pensamiento y una mejor reflexión de las ideas y conceptos, de forma que el aprendizaje y la construcción de objetos de conocimiento se potencializan con la escritura.

En general se identifican, por lo menos, cuatro procesos cognitivos involucrados en el proceso de plasmar y transformar algún mensaje o idea a una serie de signos gráficos con coherencia y sentido (Cuetos, 2009):

- *Planificación del mensaje*
Identificar la información que se quiere transmitir y cuál va a ser el objetivo del mensaje escrito.
- *Construcción de estructuras sintácticas*
Seleccionar las estructuras lingüísticas adecuadas que permitan comunicar el contenido de manera coherente y comprensible.
- *Selección de palabras a emplear*
Elegir las palabras pertinentes para plasmar el mensaje previamente planeado.
- *Procesos motores*
Activación de los mecanismos motores necesarios para llevar a cabo la producción de signos gráficos.

De esta manera, se puede concebir a la escritura como un proceso en el que se busca transmitir y plasmar ideas mediante la construcción de un texto guiado por los lineamientos convencionales propios de determinado lenguaje, esto mediante la ejecución de múltiples funciones cognitivas que permiten coordinar las acciones motoras con la organización y construcción coherente de conocimiento.

Es así que, a partir del reconocimiento de la lectoescritura como una forma de expresión compleja del lenguaje y a manera de síntesis, se puede referir que tanto la lectura como la escritura son procesos que van más allá de la decodificación y codificación de signos (Ballestas, 2015; Linuesa, 2009). Ambos procesos forman parte de prácticas socioculturales, por lo que el individuo debe poseer un dominio de la cultura para entender el significado que cada comunidad le da a las palabras (Casey, 2006 citado por Silveira 2013). Por consiguiente, el ser humano necesita a la cultura para entender la lectoescritura y a la lectoescritura para entender la

cultura. La alfabetización es un proceso clave que resulta indispensable en el aprendizaje y la práctica educativa, siendo transversal a las demás áreas del conocimiento (Silveira, 2013).

1.3 Importancia Sociocultural

Halliday (1982) señala que la lengua es el aspecto más importante en el desarrollo del niño como ser social debido a que es a través de él que se adopta la cultura y se aprende a actuar como miembro de una sociedad y a interactuar con los otros. Es así como se enseñan y se aprenden modos de conducta y pensamiento, creencias y valores. En consecuencia, el aprendizaje del lenguaje escrito desempeña una función vital en la incorporación del individuo a cualquier sociedad que valore la lectura y la escritura como instrumentos básicos para la transmisión de conocimiento. Tanto el proceso de lectura como el de escritura son considerados aprendizajes esenciales para la vida, pues fungen como herramientas imprescindibles para el desarrollo de niveles de complejidad creciente en lo referente a las áreas de pensamiento, comunicación, e interacción positiva con el entorno, además de posibilitar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Romero, 2004). En el mundo actual, disponer de la capacidad de leer y escribir supone poder comunicarse, relacionarse con el otro y saber cómo desenvolverse en diversos ambientes en los que la expresión escrita es el medio por el que se transmiten pensamientos, sentimientos e ideas (Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014).

Linuesa (2009) señala que la adquisición de la lectoescritura es un punto clave que permite la construcción de nuevos aprendizajes, a la vez que abre oportunidades para el establecimiento de canales de comunicación intemporales. Aunado a esto, durante el periodo de desarrollo de la lectoescritura, el individuo se abre paso a una nueva forma de concebir el mundo a través de las palabras y significados que le brinda el contexto en el que se encuentra inmerso, permitiendo que sea capaz de dotar de significado al lenguaje de su cotidianidad (Ramírez y de Castro, 2013).

Debido a que una buena parte de los aprendizajes relacionados a la lectoescritura son principal y profesionalmente abordados por las instituciones

escolares durante los niveles iniciales, en el apartado siguiente se presentan algunas generalidades predecesoras a la enseñanza y adquisición de la lectoescritura de acuerdo con diversos autores.

1.4 Enseñanza y Adquisición de la Lectoescritura

Tal como el lenguaje oral precede al escrito históricamente, en el desarrollo del niño la adquisición de las habilidades comunicativas sucede de la misma forma: el infante se apropia primero del habla y hasta años después aprende el código escrito.

A pesar de que no existe una edad precisa en la que los niños adquieren el lenguaje hablado, en los primeros meses de vida se comienzan a desarrollar competencias comunicativas como el uso de gestos y vocalizaciones intencionadas con los adultos. A partir de los 18 meses, el niño adopta y asigna roles comunicativos y se involucra en el diálogo y después de los 3 años la comunicación se complejiza, los discursos se adecuan a las características de los contextos y progresivamente se perfeccionan estas habilidades hasta llegar a la etapa adulta (Peralta, 2000).

Si bien el lenguaje hablado se adquiere en el seno familiar y con relativa facilidad, el código escrito se aprende casi siempre en instituciones educativas y su apropiación requiere de una constante práctica (Ugalde, 1987). A partir de su buen manejo, la transmisión de conocimientos se facilita y se convierte en el fundamento de la educación posterior, por lo que se considera que el objetivo principal de los primeros años de escuela es el correcto aprendizaje de la lectura y la escritura (Narro y Moctezuma, 2012).

Ramírez y De Castro (2013) señalan que durante la primera infancia se establece una relación con la lectoescritura fuertemente influida por la interacción con el cuidador o cuidadores principales, de manera que el primer encuentro con la lectoescritura no es moderado por ningún método de enseñanza formal y/o evaluación en particular, lo cual posibilita la oportunidad de que este proceso sea asimilado como una situación que tiene lugar y sentido en la cotidianidad.

De acuerdo con lo expuesto por Vigotsky (Montealegre y Forero, 2006) la asimilación del lenguaje escrito es precedida por la aparición de gestos en el aire, la ejecución de los primeros garabatos y la participación en juegos infantiles. Estas actividades permiten que el infante represente diversos objetos de su cotidianidad, empleando así la función del signo, de manera que se favorece el desarrollo de la capacidad del uso de simbolismos, lo cual facilita el establecimiento de una base cognitiva adecuada para la apropiación de la escritura.

La siguiente sección comprende temas relacionados al panorama educativo mexicano en la educación básica, particularmente el Preescolar y la Primaria, con el objetivo de contextualizar al lector sobre cuáles son los aprendizajes esperados en los planes de estudio de estos niveles, y así, dar pauta a la exploración de las percepciones y experiencias de las cuidadoras en relación al proceso de adquisición de la escritura de sus hijos durante la educación a distancia derivada de la pandemia por COVID-19.

1.5 Breve Panorama de la Educación Preescolar-Primaria en México

La educación es un tema crucial para la sociedad actual, pues está indiscutiblemente inmersa y mediada por los distintos sectores que regulan la vida humana. Además, es en el espacio educativo donde se promueve la construcción de valores, habilidades de socialización y conocimientos que contribuyen a la formación de las personas (Casanova, 2020).

En México, los principales instrumentos legales encargados de regular el Sistema Educativo Nacional (SEN) son el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación proclamada en 1993, los cuales, a grandes rasgos, establecen que:

- Toda persona tiene derecho a recibir educación.
- El Estado es el encargado de atender todos los niveles y modalidades de educación.
- Se garantiza el carácter laico y gratuito, orientado al progreso científico (SEP, 2018).

De acuerdo con la Ley General de Educación (2015), el SEN hace referencia al conjunto de normas, instituciones, y recursos cuyo propósito es brindar servicios educativos a la población mexicana. Se concibe a la educación como un proceso que favorece el desarrollo de los individuos, al mismo tiempo que contribuye a la transformación de la sociedad (SEP, 2018). La Secretaría de Educación Pública es el organismo responsable de coordinar la operatividad de los servicios de educación en sus diversos niveles y modalidades (SEP, 2015).

Dentro de los múltiples niveles educativos existentes, podemos localizar aquellos que son parte de la educación obligatoria básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, siendo los dos primeros los de particular interés para esta investigación. La educación Preescolar es impartida a niños de 3 a 5 años de edad, generalmente en tres grados escolares y es ofertada en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. En este nivel se procura potenciar el desarrollo de la creatividad, seguridad afectiva y el trabajo en grupo a través de un ambiente de socialización; así mismo, se aprovecha el interés genuino de los alumnos por la exploración del lenguaje escrito y el razonamiento matemático. Además, se promueve la expresión oral debido a que se relaciona con el aprendizaje comprensivo de la lectoescritura (SEP, 2018).

Por su parte, la educación Primaria es el nivel educativo más amplio del país. Alberga a más de 13.6 millones de alumnos de entre 6 y hasta 14 años de edad y su acreditación es un requisito para ingresar a la Secundaria (INEGI, 2021). Las asignaturas que se imparten en este nivel tienen como propósito que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos que les permitan obtener, organizar y aplicar saberes, actitudes y habilidades de diversa índole y con complejidad creciente (SEP, 2018).

El perfil de egreso de los distintos niveles educativos en México se concibe con base en el desarrollo progresivo de aprendizajes durante la trayectoria escolar, de manera que los logros alcanzados en un nivel educativo conforman los cimientos para construir los aprendizajes del nivel subsecuente (SEP, 2017).

El currículo busca articular los primeros años educativos correspondientes a la educación básica obligatoria (Preescolar, Primaria y Secundaria), por lo que organiza los contenidos en áreas principales de formación: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Habilidades Socioemocionales (Bonilla, 2016).

La docencia se rige bajo el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el cual busca garantizar el derecho a la educación de la población mexicana de forma equitativa, inclusiva, intercultural e integral. Pretende asegurar el aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles sin importar su contexto socioeconómico y superar el rezago educativo que ha sido reportado en las pruebas nacionales e internacionales de evaluación. De esta forma, uno de sus objetivos prioritarios es la promoción de programas que fomenten la lectura y escritura debido a la importancia que tiene en la construcción del pensamiento crítico (SEP, 2020). Este objetivo se trabaja sustancialmente en el Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación, por lo que se profundizará sobre ella en el siguiente apartado.

1.6 Lenguaje y Comunicación

La impartición de la asignatura de Lengua Materna, Español en la educación básica tiene como propósito propiciar el desarrollo de capacidades que permitan una adecuada expresión oral e integración a la cultura escrita a partir de la apropiación del sistema de escritura y la interacción con experiencias de lectura, interpretación y producción de textos (SEP, 2017).

A lo largo de la educación Preescolar se pretende fortalecer las capacidades de habla y escucha de los alumnos a través de su participación en situaciones que requieran emplear la palabra con diversos objetivos: narrar, dialogar, explicar y/o conversar. Lo anterior, además de brindar oportunidades para mejorar su desempeño, procura favorecer la adquisición de confianza y seguridad, así como su integración a los diversos grupos sociales con los que interactúan (Programa de estudio, 2011).

De esta manera, los aprendizajes que se espera identificar en los estudiantes al momento en que egresan de la Educación Preescolar según la SEP (2017) son:

- Capacidad para expresar ideas, gustos y emociones.
- Uso del lenguaje para comunicarse e interactuar con el otro.
- Comprensión del significado de algunas palabras y expresiones en inglés.

Posteriormente, durante el primer año de educación Primaria se presentan nuevos retos a afrontar, pues los recién egresados de Preescolar deben hacer frente a una dinámica diferente en la que se dispone de espacios más grandes, jornadas más largas, actividades con organizaciones distintas y la posibilidad de interactuar con un mayor número de niños y adultos; al mismo tiempo, hacen frente al desafío prioritario de la adquisición de la lectoescritura, lo cual permitirá que adquieran otros conocimientos a lo largo de su formación. De esta manera, este nivel educativo pretende brindar un espacio en el que, de manera formal y dirigida, se fomente la participación en prácticas sociales que posibiliten oportunidades para adquirir, conocer y reflexionar acerca de las características y usos de la lengua oral y escrita que favorezcan el establecimiento de las bases para desarrollar competencias comunicativas más complejas (SEP, 2017).

La Secretaría de Educación Pública (2017) establece que al concluir la educación Primaria se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comunicar sus ideas, sentimientos y sucesos a través de la lengua oral y escrita.
- Describir en inglés acciones que ocurrieron en el pasado, y referir necesidades inmediatas.

Dado que la enseñanza y adquisición de la lectoescritura ha sido uno de los temas clave a priorizar durante el confinamiento, además de ser el tema central de este trabajo, resulta preciso presentar a continuación una revisión de los principales modelos de enseñanza.

1.7 Metodologías de Enseñanza de la Lectoescritura

Los procesos de lectura y escritura constituyen expresiones del lenguaje y son consideradas una forma evolucionada de utilizar la palabra en la que se posee

un dominio de los signos gráficos alfabéticos, numéricos y simbólicos previamente elaborados y aceptados por la sociedad (Barbosa, 2004).

Respecto a la adquisición de la lectura, Vieiro y Gómez (2004) señalan que existe una notable variación en el ritmo de aprendizaje debido a la gran diversidad de métodos, estrategias, familiaridad, idioma, etc. que se ponen en práctica, lo que ha dado origen a dos grupos de modelos; uno que explica el aprendizaje y adquisición de la lectura a partir del tránsito por una serie de fases o etapas y otro que descalifica la necesidad de atravesar sucesivamente por determinados periodos.

De acuerdo con Ballestas (2015) lectura y escritura son procesos interdependientes que van mucho más allá de la acción de decodificar un sistema preestablecido de signos. Para la enseñanza-aprendizaje de estos procesos se distinguen dos métodos principales, el método sintético y el método analítico, que difieren en la forma de abordarla por la concepción de los autores acerca de este proceso. Es decir, dependiendo de qué se piense del proceso, se diseña un método de enseñanza (Barbosa, 2004; Ballestas, 2015).

Métodos Sintéticos

Los métodos sintéticos se caracterizan por guiar la adquisición de la lectoescritura a partir del empleo de signos y sonidos elementales, de manera que se le considera como una metodología que concibe a la lectoescritura como un proceso mecánico. Este método pretende establecer una correspondencia entre el sonido y la letra, lo oral y lo escrito, los fonemas y los grafemas, esto a partir de la representación visual, es decir, comienza con el conocimiento de las letras, después sílabas, palabras, frases para llegar finalmente a estructurar una oración (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018; Ballestas, 2015). De esta forma, se le da mayor valor a los procesos de decodificación, la fluidez y automatización que a la comprensión (Villar y Vieiro, 2015).

Linuesa (2009) señala que, en los métodos sintéticos, debido al énfasis requerido en la capacidad auditiva para establecer correspondencias entre grafemas y fonemas, deben tomarse en consideración los siguientes principios:

- Una pronunciación fonética correcta, con el propósito de evitar confusiones entre fonemas.
- La presentación separada de grafías semejantes, para evitar confusiones.
- Enseñanza de una correspondencia grafema-fonema a la vez, procurando que la asociación esté bien consolidada antes de dar paso a la siguiente relación entre sonido y letra.

Además, los métodos sintéticos están orientados por una secuencia de aprendizaje de la lectura. En un primer momento se pretende mecanizar el proceso de desciframiento del texto, posteriormente se instruye en la realización de lecturas inteligentes que permitan comprender el significado del texto y finalmente se culmina con la ejecución de lecturas en las que se entona de manera apropiada el escrito (Linuesa, 2009).

Los métodos sintéticos de acuerdo con Carpio (2013) distinguen tres modelos: de deletreo o alfabéticos, fonéticos y silábicos:

- *Método de deletreo o alfabético*

Los estudiantes aprenden el nombre de las letras, luego deletrean la combinación de dos, tres o más letras hasta formar unidades silábicas o palabras y después de muchas repeticiones finalmente son capaces de leer (Carpio, 2013). Este método prioriza la memorización del abecedario y el aprendizaje de sílabas y da por sentado que esto garantiza la comprensión.

- *Método fonético*

Data del siglo XVI y propone que se debe enseñar el sonido de cada letra en lugar de su nombre convencional. Después de muchas repeticiones los estudiantes son capaces de hacer una relación grafema-fonema de cada letra y posteriormente pueden leer la combinación entre vocales y consonantes (Carpio, 2013). Así, las sílabas se combinan para formar palabras y eventualmente se forman frases y oraciones. Tal parece que el aprendizaje de la lectura se reduce al aprendizaje de las reglas grafema-fonema, sin embargo, el principal problema del método fonético es que el

sonido de algunas consonantes sólo puede darse con la combinación de las vocales (Muñiz, et. al., 2003). En México, Enrique Rébsamen y Gregorio Torres Quintero incorporaron las premisas de la propuesta fonética y publicaron *La enseñanza de la escritura y la lectura* en 1898 y *Método onomatopéyico* en 1906, respectivamente (Aguirre, 2010). Ambos textos fueron materiales ampliamente utilizados por los profesores mexicanos durante al menos 90 años.

- *Método silábico*

Se deriva del método fonético y se le adjudica su creación a los alemanes Federico Gedike y Samuel Heinicke a finales del siglo XVIII. Como su nombre lo indica, lo más importante para la enseñanza es la sílaba. Las sílabas se aprenden mediante ejercicios de reconocimiento y repetición y posteriormente se forman palabras y frases con las sílabas aprendidas (Carpio, 2013). Durante muchos años en México el método de enseñanza de la lectoescritura más utilizado fue el *Silabario de San Miguel*, un folleto de 8 hojas que data de 1843 y que fue ampliamente usado durante el siglo XX, promovido principalmente por la Iglesia católica. El *Libro de Lectura* de Luis Felipe Mantilla es otro ejemplo del método de deletreo utilizado ampliamente durante el siglo pasado que contenía lecciones para aprender a leer por medio del aprendizaje del abecedario y las sílabas (Barbosa, 2014).

Métodos Analíticos

Los métodos analíticos o globales suponen que el comienzo de la alfabetización se dé en las unidades con significado dependientes de la información contextual (Villar y Vieiro, 2015) y concibe a la lectoescritura como una acción consciente mediante la que se construyen significados y se exteriorizan ideas, pensamientos y sentimientos. A partir de una visión global, que inicia con el reconocimiento de palabras o frases, se busca que el educando sea capaz de comprender el texto y de construir significados, basándose en el aspecto auditivo (Ballestas, 2015). A diferencia del método sintético que se basa en la decodificación grafema-fonema, en este método se inicia centrandó la atención en el estudio de

unidades complejas con significado: palabras, frases u oraciones, para posteriormente descomponerlas en sílabas, letras o sonidos (Villar y Vieiro, 2015).

De Mello y Porta (2017) y Vieiro y Gómez (2004) señalan que dentro del proceso de aprendizaje regido por este método existen cuatro grandes modalidades didácticas:

- *Analítico léxico*
Comienza con el estudio de la palabra acompañada de alguna representación gráfica que favorezca el entendimiento de su significado.
- *Analítico global-natural*
Parte del análisis de una frase estructurada acompañada de una ilustración que refleja su significado.
- *La palabra generadora*
Se inicia con la presentación de una palabra ilustrada que el docente lee en voz alta para que los educandos puedan repetir su lectura, posteriormente se divide la palabra en sílabas, las cuales serán utilizadas para construir nuevas palabras.
- *Psicogénesis*
Señala la existencia de un conocimiento previo respecto al funcionamiento de la lengua escrita, por lo que la enseñanza de la lectura se da a partir del favorecimiento de estímulos de alfabetización inmersos en el entorno del estudiante.

Al respecto, Linuesa (2009) sostiene que la metodología global-analítica concede una importancia primordial a la labor visual. Mialaret (1972, citado en Linuesa, 2009) puntualiza que las fases principales distinguibles en este método de enseñanza inductivo son:

1. *Fase introductoria*

Apela a los conocimientos y experiencias previas del individuo, al mismo tiempo que busca propiciar un interés por comunicarse a través de dibujos, gestos y expresiones verbales.

2. *Etapa de adquisiciones globales*

A partir de la memoria visual y auditiva se da paso a la pronunciación de frases ya conocidas que poseen un significado.

3. *Acumulado de frases*

Se reúne una cantidad suficiente de frases habituales de las que se dispondrá en la siguiente fase.

4. *Fragmentación y análisis de vocablos*

Se favorece el análisis a detalle de los elementos que integran las frases ya conocidas.

5. *Precisión*

Se pretende alcanzar el perfeccionamiento y precisión de la etapa anterior, esto a partir del énfasis en cuestiones como la ortografía.

Barbosa (2004) expone que tanto el método sintético como el analítico pueden ser simultáneos en la práctica de la enseñanza, presentando elementos de la lectura y escritura al mismo tiempo o sucesivos, priorizando la adquisición de lectura y después de la escritura. Desde la perspectiva cognitiva, autores como Fitzgerald y Shanahan (2000) señalan que existe un conocimiento compartido, procesos cognitivos y limitaciones contextuales que son similares en la lectura y la escritura. Ambos procesos dependen de las representaciones lingüísticas en varios niveles como la fonética, la ortografía, la semántica, la sintáctica y la pragmática.

Debido a la relación existente entre ambas, las aproximaciones pedagógicas más eficientes son aquellas que desarrollan métodos de enseñanza y aprendizaje que combinan la lectura y la escritura. De acuerdo con lo expuesto por autores como Cohen, Moore, Durkin, Bereiter (citados en Rodríguez, 1985) el método empleado

para la enseñanza del código escrito resulta determinante para el éxito de su adquisición.

Resulta preciso mencionar que una práctica común de los métodos de enseñanza de la lectura, sobre todo de los considerados globales, consiste en pensar el proceso de aprendizaje como el desarrollo de tres etapas (Linuesa, 2009):

1. Pre-aprendizaje

El objetivo de esta fase es preparar al sujeto para adquirir el aprendizaje de la lectoescritura, esto mediante el favorecimiento de la lectura de imágenes. Así mismo se pretende desarrollar en los individuos aquellos elementos que son considerados previos e inherentes a la actividad lectora, tales como la discriminación auditiva, orientación espacial, lateralidad, entre otros.

2. Aprendizaje

Suele responder al mismo objetivo didáctico que la etapa anterior, sin embargo, es en este momento cuando se inicia la implementación de alguna metodología particular.

3. Post-aprendizaje

Pretende dar lugar a la asimilación de las técnicas implementadas en las fases anteriores, al mismo tiempo que busca impulsar la incorporación de la lectura a la cotidianidad.

De igual manera, resulta preciso señalar que todos los métodos son tanto analíticos como sintéticos, pues el proceso de descomponer una palabra o frase en los elementos propios del lenguaje (analizar) o construir una palabra o frase a partir del conocimiento de sus elementos (sintetizar) está presente en toda metodología racional, de manera que, la diferencia radica en el proceso que se tome como base o principio de la enseñanza (Barbosa, 2004).

Por otra parte, Barbosa (2004) alude a la poca atención que se ha prestado al proceso de enseñanza-adquisición de la escritura en la educación, pues hace referencia a la desaparición de las denominadas clases de caligrafía en las que se realizaban ejercicios para la adopción de un determinado estilo de letra.

En lo referente a los planes de estudio vigentes en México, la SEP (2017) sostiene que la enseñanza de los contenidos de las asignaturas que conforman el área de Lenguaje y Comunicación, se centran en lograr ubicar los usos de la lengua dentro de situaciones que sean socialmente relevantes, es decir, se propicia la participación de los alumnos en prácticas de lectoescritura que demanden el desarrollo de capacidades que les permitan interactuar, integrarse y comunicarse en diversas situaciones. El Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica (2017) reconoce la variedad social y funcional de las lenguas y establece que es importante considerar el rol que la familia y la localidad tienen en la enseñanza del lenguaje oral y escrito, es decir, que el conocimiento de la lectoescritura se origina antes de la etapa escolar y que su aprendizaje no depende exclusivamente de las instituciones educativas.

A partir de la revisión de los programas de la SEP, podría considerarse que las actividades contempladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura retoman algo semejante a lo propuesto por Cuetos (1990, citado en Vieiro y Gómez, 2004) para la enseñanza del castellano, considerando:

- La enseñanza de la correspondencia grafema-fonema iniciando con las vocales, después las consonantes más frecuentes (p, t, m, b, etc.), las menos frecuentes (j, ñ, z, etc.), las dependientes del contexto (c, r, g, etc.) y finalmente los grafemas compuestos (br, fl, cl, etc.).
- Empleo de un método silábico.
- Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico (orden de palabras, signos de puntuación, etc.).

Sin embargo, resulta necesario mencionar que, en ninguno de los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública se recomienda, impone o privilegia la implementación de un método o estrategia en particular. De esta manera, se supone que la puesta en práctica de una metodología u otra sucede en función de la formación del docente y el dominio que tiene del método de enseñanza de lectoescritura que conoce, así como de las características de los estudiantes y el medio en el que se enseña.

Romero (2004) sostiene que resulta beneficioso evitar la ejecución de prácticas metodológicas que estén orientadas hacia un desarrollo gradual de las habilidades lectoescritoras, pues la enseñanza-aprendizaje de letras, sílabas o palabras aisladas impide que los educandos comprendan, valoren y asuman la finalidad principal del proceso de lectoescritura, que es comprender y transmitir mensajes.

Por su parte, Barbosa (2004) señala que no existe evidencia de que un método sea mejor que otro, todos ellos tienen ventajas y limitaciones. Todos los métodos para enseñar a leer y escribir son útiles y eficaces en la medida que las capacidades, habilidades y actitudes de los instructores sean las adecuadas para la enseñanza. De manera similar, Linuesa (2009) sostiene que, desde una perspectiva genética, las diferentes metodologías pueden ser vistas como formas de facilitar o dificultar el proceso de adquisición de la lectoescritura, pues al no poseer la cualidad de generar aprendizaje por sí mismas, son consideradas un medio por el cual se puede acceder al objeto de conocimiento de interés (Linuesa, 2009).

La mayoría de los maestros optan por seguir un método e incorporan elementos de otros para complementar el aprendizaje y conseguir resultados óptimos. Así, la práctica cotidiana suscita la generación de un método de enseñanza propio. En esa misma línea, Rubiano (2008) asegura que ante la pregunta ¿cómo enseñar la lengua escrita?, lo más importante es conocer los procesos y características de los niños y el contexto en el que se enseña para adecuar los métodos. En síntesis, tal como aseveran Montealegre y Forero (2006), una metodología que dirija de manera adecuada el aprendizaje de la lectoescritura será aquella que se ajuste a las capacidades y potencialidades de los estudiantes, esto es, estructurar el método de enseñanza a partir de la manera en la que aprenden los alumnos.

La declaración de una emergencia sanitaria a nivel mundial provocó el cierre de los centros escolares. Ante esta situación, y con el propósito de no interrumpir los procesos de formación estudiantil, se impulsó el traslado de las actividades académicas a medios digitales, principalmente el Internet y la televisión (Casanova,

2020), siendo el área de Lenguaje y Comunicación una prioridad, lo cual, acarrió consigo un enorme reto que exigió la integración de las tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Ballestas, 2015). Es por esto que, en el capítulo presentado a continuación se abordará la situación derivada del virus COVID- 19, las implicaciones que tuvo en el ámbito educativo y las diversas modalidades de educación a distancia que han tenido lugar en México.

CAPÍTULO 2. COVID-19 y la Educación a Distancia

2.1 La Pandemia de COVID-19 en México

En diciembre de 2019 se notificaron en Wuhan, China una serie de casos de neumonía grave atípica que, de acuerdo con los primeros estudios, se trataba de una enfermedad que se extendía rápidamente y afectaba principalmente a los adultos mayores de 30 años. Se determinó que se trataba de un agente viral del grupo del coronavirus relacionado al síndrome respiratorio agudo severo (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020). En los primeros días del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó sobre este nuevo coronavirus a la población general y el 30 de enero el brote fue declarado una emergencia de salud pública.

El incremento de reportes de casos de pacientes con cuadros clínicos atribuidos a la COVID-19 en diversos países llevó a declarar esta nueva infección por coronavirus como una pandemia el 11 de marzo de 2020 (Aburto-Morales, et. al., 2020). De acuerdo con su origen etimológico, la palabra pandemia, del griego pandêmonnosêma, significa “enfermedad del pueblo entero” (Henao-Kaffure, 2010). Según la OMS (citado en Henao-Kaffure, 2010), hace referencia a la existencia de un nuevo agente infeccioso que se distribuye ampliamente entre la población causando una enfermedad para la que no se tiene inmunidad con una severidad manifiesta (Roselli, 2020). Así, una de las primeras medidas que los países afectados tomaron fue la suspensión de actividades no esenciales y el confinamiento de la población para evitar la propagación del virus.

En México, el primer caso de COVID-19 fue confirmado el 28 de febrero de 2020 y el 19 de marzo se reconoció como una enfermedad grave de atención prioritaria, razones por las que el Gobierno de México y la Secretaría de Salud implementaron la Jornada Nacional de Sana Distancia del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020 para disminuir el contagio. De acuerdo con Diario Oficial de la Federación (2020) la intervención contemplaba:

- Medidas básicas de prevención sanitarias.
- Suspensión temporal de actividades no esenciales (laborales, sociales y educativas).

- Reprogramación de eventos masivos.
- Protección y cuidado de los adultos mayores.

Para la gradual reapertura de actividades socioeconómicas se implementó un sistema de monitoreo que restringía las actividades sociales de acuerdo al riesgo epidémico de cada estado de la República Mexicana compuesto de cuatro colores: 1) Rojo-Riesgo Máximo; 2) Naranja-Riesgo Alto; 3) Amarillo-Riesgo Medio; 4) Verde-Riesgo Bajo. La Secretaría de Educación Pública manifestó que el regreso a clases presenciales sólo se efectuaría hasta que la entidad federativa se encontrara en semáforo verde.

Las predicciones epidemiológicas que se hicieron en un principio pronosticaron que el punto máximo de la pandemia en el país sería entre el 6 y 8 de mayo, sin embargo, los casos siguieron en aumento y a mediados de julio de 2020 la curva alcanzó su punto máximo en la que fue llamada la primera ola de COVID. Aunque el contagio disminuyó ligeramente durante los siguientes meses, en noviembre nuevamente incrementó de forma considerable y se llegó a un nuevo punto máximo en enero de 2021, cuando los casos confirmados del primer pico epidémico se duplicaron (Sánchez- Talanquer, 2021).

El confinamiento adoptado como respuesta para combatir la transmisión del virus SARS-CoV-2 tuvo un evidente impacto en las rutinas laborales y escolares, limitando las oportunidades de interacción social que estos espacios ofrecían. Estas condiciones, aunadas a la incertidumbre generada por la acelerada propagación del coronavirus en la población y las condiciones de hacinamiento en las viviendas, desencadenaron en el surgimiento de situaciones con repercusiones en la salud psicológica, tales como el incremento de casos de violencia doméstica, alteraciones de los patrones de sueño, aumento de la presencia de trastornos como depresión y/o ansiedad, entre otros (Álvarez, 2020). Uno de los principales ámbitos de la vida cotidiana que resultó perjudicado fue la educación, por lo que en el apartado siguiente se hablará de las implicaciones en este aspecto.

2.2 Implicaciones en la Educación en el Mundo

La crisis de salud pública declarada como pandemia en marzo del 2020 ocasionó la numerosa pérdida de vidas humanas, así como un gran cambio en la cotidianidad, particularmente, en lo referente al ámbito educativo. Sin embargo, resulta preciso mencionar que la educación alrededor del mundo ya atravesaba una crisis, pues existían aproximadamente 258 millones de jóvenes y niños fuera del sistema escolar, e incluso aquellos que lograban incorporarse a un sistema escolarizado tenían que hacer frente a una calidad educativa deficiente (Grupo Banco Mundial, 2020).

Las estrategias sanitarias para combatir la propagación y mitigar el impacto de la COVID-19 fueron protagonizadas por la implementación de medidas de confinamiento, las cuales desencadenaron el cierre de las escuelas de todos los niveles educativos en la mayoría de los países asociados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Schleicher, 2020). De acuerdo con el Grupo Banco Mundial (2020), la adopción de estas medidas provocó un incremento en los porcentajes de deserción escolar y una disminución en la consolidación de aprendizajes, además de acentuar las inequidades económicas previamente existentes.

Ante esta situación, cada país puso en marcha diversas alternativas educativas para apoyar la continuidad del aprendizaje a distancia, destacando el uso de paquetes educativos (libros de texto y/o material impreso de trabajo), educación por radio, por televisión y plataformas virtuales, con el propósito de conseguir que el mayor número posible de estudiantes tuvieran acceso a estas herramientas y recursos (Schleicher y Reimers, 2020 en Schleicher, 2020).

Los mecanismos mayormente empleados durante el cierre de las escuelas en los países miembros de la OCDE fueron las plataformas en línea, abarcando desde el uso de sitios web de exploración libre, hasta la impartición de clases en vivo mediante el manejo de softwares de videoconferencia (Schleicher, 2020). Esto causó una disparidad en los niveles de aprendizaje, pues únicamente aquellos estudiantes que contaban con los recursos tecnológicos necesarios, además de

algún tipo de apoyo parental consiguieron continuar con el aprendizaje en casa (Grupo Banco Mundial, 2020).

Ante este panorama cobra popularidad la transmisión de clases por televisión, sobre todo las dirigidas a los estudiantes más pequeños del sistema escolarizado, debido a la dificultad que podrían presentar para utilizar plataformas virtuales o incluso para gestionar un aprendizaje autónomo. Además, se favoreció el acceso a contenidos educativos a aquellos escolares que no contaban con los recursos para continuar su formación a través de la virtualidad (Schleicher, 2020).

Sin embargo, la transmisión de programas pedagógicos por televisión se vio limitada debido al corto periodo de tiempo que podía ser otorgado para cada materia cuando se debe atender a todos los niveles pertenecientes a la Educación Básica (Ministry of Education and Vocational Training, 2020 en Schleicher, 2020). Así mismo, la falta de contacto social amenazaba con repercutir la salud mental de los estudiantes, y la ausencia de una figura docente acarrearba consigo el riesgo de propiciar una sensación de desapego a la institución escolar, llegando a motivar el abandono de los estudios (Grupo Banco Mundial, 2020).

En la región de Latinoamérica y el Caribe la suspensión de clases presenciales dio pauta al emprendimiento de iniciativas en tres áreas principales (CEPAL- UNESCO, 2020):

- Desarrollo de modalidades de aprendizaje a distancia (a través de medios tecnológicos o sin ellos).
- Apoyo y movilización de los integrantes de la comunidad educativa.
- Acceso a la atención de la salud y bienestar de los alumnos.

Con el objetivo de contextualizar al lector, en el siguiente apartado se ahondará de manera particular en las repercusiones que tuvieron lugar en la educación mexicana a raíz de la pandemia de COVID-19.

2.3 Implicaciones en la educación en México

La pandemia de COVID-19 no ha sido la única que ha afectado a la educación en el país, en 2009 un brote de casos de neumonía atípica causó alarma a las autoridades de salud mexicanas. Se trataba de la influenza AH1N1 y fue considerada por la OMS como una pandemia (Echeverría-Zuno, et. al., 2010). Las medidas se centraron principalmente en el cierre de las escuelas de todos los niveles educativos, decisión que contemplaba que, a pesar de que la restricción era eficaz para disminuir la transmisión del virus, tenía implicaciones considerables en el proceso de aprendizaje (Reynoso, 2010).

La polémica se centró en el impacto social que tenía el que los estudiantes se quedaran en casa y su educación fuera asumida por sus padres. Sin embargo, la adopción de esta medida no duró más de dos semanas y los estudiantes volvieron a la escuela con medidas de prevención como el uso de cubrebocas obligatorio y el uso constante de gel desinfectante de manos. Diez años antes de la pandemia de COVID-19, la epidemia de influenza AH1N1 en México amenazó la vida escolar de miles de estudiantes por unas cuantas semanas, crisis que poco tendría que ver con la reciente pandemia y sus consecuencias en la educación.

En marzo de 2020, el Secretario de Educación Esteban Moctezuma comunicó la extensión del periodo vacacional de Semana Santa por un mes en las instituciones educativas de todos los niveles como parte de las acciones de la Jornada de Sana Distancia, considerando las similitudes con la epidemia vivida en 2009 y las medidas que se tomaron en aquella ocasión en materia de educación para mitigar la propagación del virus. Además, se anunció que se establecería un sistema de enseñanza a distancia por medios digitales y canales de televisión (Beauregard, 2020).

El cierre de las escuelas significó una interrupción de la enseñanza convencional que dio pauta al emprendimiento de iniciativas que permitieran mantener la continuidad del aprendizaje escolarizado a distancia a través de Internet, televisión o radio (Schleicher, 2020).

El traslado de las actividades académicas a medios digitales visibilizó la existencia de problemas estructurales de antaño y lo poco preparado que se encontraba el sistema educativo para brindar educación a distancia (UNESCO, 2020). Esto, al conjuntarse con las problemáticas emergentes propias de la situación que atravesaba el mundo, desencadenó múltiples retos para la educación virtual (Casanova, 2020) como son:

- La poca familiaridad de estudiantes, docentes y padres de familia con el entorno digital.
- Falta de habilidades aplicables al ámbito de la enseñanza-aprendizaje por parte de los denominados “nativos digitales”.
- Falta de condiciones que promuevan la socialización del aprendizaje (aprender de y con sus pares).
- Adquisición de un rol de guías de aprendizaje por parte de los tutores, quienes, en ocasiones, no disponen de los elementos necesarios para apoyar la formación de niños y niñas.
- Riesgo de deserción escolar ante la imposibilidad de continuar sus estudios a distancia por la falta de recursos económicos o materiales suficientes, así como la pérdida del ritmo, voluntad o motivación para estudiar.

Esto denota que los retos y problemáticas presentes en el Sistema Educativo Nacional Mexicano variaron en función del rol que desempeñaron los agentes involucrados (Mendoza, 2020).

En México viven cerca de 46.8 millones de personas en situación de pobreza y 7.1 en pobreza extrema (CONEVAL, 2023), de manera que un gran sector de la población mexicana se encuentra en un estado de vulnerabilidad y desventaja que condiciona su acceso a la educación. La emergencia sanitaria provocada por la propagación desmedida del virus SARS-CoV-2 evidenció las condiciones a las que se enfrenta la educación pública mexicana, al mismo tiempo que destacó los múltiples factores (condiciones socioeconómicas, marginación, condiciones geográficas, escolaridad de los padres de familia o tutores, etc.) que dificultan el logro de una cobertura educativa equitativa a nivel nacional (Zubieta, Gómez,

Bautista y Freixas, 2015), lo que resulta en una afectación directa hacia los principales actores de la educación: alumnos, docentes y padres de familia.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizó la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020 para conocer las condiciones en las que se concluyó el ciclo escolar 2019-2020 y tomar decisiones acerca de la forma de trabajo de ciclo 2020-2021.

Los informantes mencionaron que entre las principales ventajas de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 se encuentran: 1) la preservación de la salud de los estudiantes; 2) fomento de la convivencia familiar; 3) ahorro de dinero (pasajes, materiales escolares); 4) ahorro en el tiempo de traslado y 5) la mejora en la autorregulación de los estudiantes.

Por otra parte, las principales dificultades fueron: 1) aprendizaje disminuido o nulo en relación con las clases presenciales; 2) falta de seguimiento en el aprendizaje de los estudiantes; 3) enseñanza deficiente por parte de padres o tutores; 4) exceso de actividades escolares; 5) condiciones de infraestructura tecnológica, espacio y equipamiento inadecuados para el aprendizaje y 6) la falta de convivencia con compañeros de clase (INEGI, 2021).

Lo anterior muestra un panorama sobre la opinión pública que se tiene respecto a las clases en línea, así como de la existencia de aspectos positivos y negativos de la nueva modalidad educativa a nivel nacional. Sin embargo, es importante resaltar que las desventajas mencionadas se centran especialmente en la deficiencia de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en comparación con la educación presencial. Como se mencionó anteriormente, a los problemas de insuficiencia, desigualdad y baja calidad de la educación del sistema mexicano se sumaron los problemas propios de la educación a distancia.

En promedio, el 1.65% de los estudiantes de Preescolar y Primaria no concluyeron el ciclo 2019-2020 debido, entre otras, a las siguientes causas: 1) pérdida de contacto con el maestro; 2) incapacidad para realizar las tareas; 3) falta de dinero o recursos; 4) cierre definitivo de la escuela; 5) carencia de dispositivo con

conexión a internet; 5) el padre, madre o tutor no pudo estar al pendiente (INEGI, 2021).

Bajo este panorama, se pone de manifiesto que no todas las familias mexicanas contaban con los recursos y/o condiciones necesarias para adaptarse a una educación en línea, e incluso los que sí las tienen, tuvieron que enfrentarse a la necesidad de aprender a emplearlos de manera óptima en la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje (Mendoza, 2020). Esta aspiración para dar continuidad al aprendizaje bajo las condiciones de aislamiento social, acarreó consigo el intento forzado y desesperado por transformar las viviendas en un espacio escolarizado, lo que implicó una serie de incidencias para alumnos, docentes y padres de familia (Álvarez, 2020).

En lo referente a los tutores, cuidadores, madres y/o padres de familia, la educación a distancia precisó que desempeñaran un rol de educadores en sus hogares. Sin embargo, sólo un pequeño porcentaje de este grupo de actores de la educación tuvieron la posibilidad de dedicar parte de su jornada diaria a la realización de tareas o el reforzamiento de los aprendizajes escolares (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). De acuerdo con la encuesta realizada por el INEGI (2021), se reportó que la persona encargada de apoyar en las actividades escolares a los alumnos de Preescolar y Primaria en el 91.7% y 88.7% de los casos, respectivamente, fue la madre o alguna familiar mujer.

La lista de factores que desfavorecen el involucramiento de los cuidadores en el proceso educativo de los menores a su cargo es diversa y compleja de abordar. El grado promedio de escolaridad de la población mayor a 15 años es de un poco más de la educación secundaria (INEGI, 2015), lo que limita en cierto grado el nivel de ayuda que puede proporcionar debido a la posible incomprensión de las tareas a realizar, causando así irritación e impaciencia en el proceso de acompañamiento, además de una acumulación de estrés, lo que resulta en aprendizajes parciales en el educando y el incremento de índices de violencia y agresión por parte de los cuidadores (Aguilar, 2020).

Aunado a lo anterior, resulta imprescindible mencionar las dificultades que implica la formación a distancia de los estudiantes pertenecientes a los niveles iniciales y básicos, pues durante esta etapa los infantes precisan de un mayor apoyo y seguimiento, de manera que se requiere la presencia y supervisión de los cuidadores durante las clases a distancia para conseguir mantener la atención de los educandos en el dispositivo (Villanueva, 2020).

Adicionalmente, una problemática que afrontaron numerosas familias a nivel mundial ha sido el desempleo. Este impacto socioeconómico afectó el apoyo que los padres de familia podían ofrecer en las actividades escolares de sus hijos, llegando incluso a favorecer el aumento de casos de deserción escolar debido a la importancia de tener un ingreso económico para sobrevivir a la pandemia (Aguilar, 2020). De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI (2019) aproximadamente 3.2 millones de niñas y niños de 5 a 17 años trabajan para apoyar al gasto familiar y el 17.9% de ellos no asiste a la escuela.

A su vez, muchos de los estudiantes mexicanos se enfrentaron a un contexto en el que debían compartir un mismo dispositivo con otros miembros de su familia para acceder a las plataformas de aprendizaje, de manera que se vieron orillados a respetar turnos y horarios de ingreso, lo que provocó una fragmentación en su formación, pues no siempre se disponía de los recursos necesarios para que cada miembro de la familia continuara su proceso de aprendizaje a distancia sin restricciones (Aguilar, 2020). La encuesta del INEGI (2021) señaló que para la realización de las actividades escolares o conectarse a las clases a distancia el 72% de los estudiantes de educación Primaria utilizaba un teléfono inteligente, el 9.6% computadora portátil, el 8.8% se apoyaba de la televisión digital, el 5.6% de una tablet y el 4% computadora de escritorio (INEGI, 2021).

Así mismo, los aprendizajes generados durante la pandemia son considerados frágiles y superficiales. El uso de plataformas virtuales no contribuyó de la manera esperada a la apropiación de conocimientos de los estudiantes, debido principalmente al escaso dominio y acceso a las tecnologías (Aguilar, 2020). Referente a esto Reimers (2020) señala que, durante el periodo en que tuvo lugar

la educación a distancia, aquellos educandos con recursos suficientes habrán tenido la oportunidad de aprender a gestionar sus aprendizajes, autorregularse y volverse más autónomos, mientras que los de escasos recursos tendrán mayores dificultades para recuperar los aprendizajes que debieron haber adquirido.

Por su parte, el personal docente se vio orillado a reinventar y reorganizar la manera en que impartían sus clases, teniendo que adaptarse a nuevos recursos y conceptos pedagógicos sin recibir algún tipo de capacitación previa (Schleicher, 2020), encontrándose así en una situación de desventaja para afrontar las condiciones derivadas de las iniciativas implementadas por las autoridades educativas frente a la pandemia (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). Es así como los profesores tuvieron que desarrollar alternativas que fomentaran la adquisición de los conocimientos básicos y desarrollaran habilidades que les permitiera adquirir una formación integral con aprendizajes significativos que tengan relevancia en su día a día (Aguilar, 2020).

La implementación de una estrategia gubernamental e institucional, que pretendía facilitar la continuidad de los servicios educativos a distancia, tuvo que hacer frente a la evidente brecha económica, social y cultural existente en el país (Casanova, 2020), así como las cargas de trabajo excesivas y evaluaciones poco adecuadas, dadas las características de la situación pandémica (Álvarez, 2020).

De esta forma, la respuesta principal que brindó la Autoridad Educativa Federal (AEF) fue la creación de Aprende en Casa, un programa cuyo objetivo fue la difusión de contenidos educativos a través de radio y televisión (Mendoza, 2020).

Con el propósito de comprender mejor la metodología de enseñanza y trabajo que sustenta la educación a distancia, en el siguiente apartado se detallan sus principales características y modalidades.

2.4 La Educación a Distancia

La educación presencial ha constituido la base de la construcción del conocimiento durante años. Una de las ventajas que tiene en comparación con las modalidades a distancia se encuentra el enriquecimiento por el contacto físico y

social y la expresión corporal de sensaciones, anhelos y emociones (Martínez, 2017) que se desarrolla en aulas e instalaciones diseñadas específicamente con propósitos educativos. Además, se cuenta con la presencia física de los profesores y alumnos en un horario y espacio predeterminado.

La educación no presencial, por otra parte, se conforma por dos aspectos: la educación abierta y la educación a distancia. La primera se encuentra dirigida a personas de cualquier edad que deseen seguir estudiando y se basa en el estudio independiente (Barroso, 2006) y la educación a distancia ha sido definida como un método de formación independiente, no presencial y mediado por la tecnología (Juca, 2016).

Una de las características principales de la educación a distancia es la separación física entre el profesor y el alumno, que en ocasiones también es de tiempo (asincrónica). Otra característica que define a esta modalidad es la autonomía que tiene el estudiante debido a que se encarga de la administración del tiempo, espacio y ritmo de trabajo (Suárez y Anaya, 2004), de esta forma, se vuelve el responsable de su propio aprendizaje y el profesor se convierte en un guía o tutor durante el proceso (Ochoa, 2012). Dentro de esta modalidad se encuentran la educación virtual, el e-learning y la educación por videoconferencia (Barroso, 2006).

La educación virtual ha sido definida como un proceso en el que los profesores y alumnos discuten los contenidos del curso de manera sincrónica por medio de plataformas de videoconferencias y de forma asincrónica a través de foros de discusión o correo electrónico en una relación dialógica. Esta modalidad se apoya principalmente del uso del Internet (Pérez Sáiz y Miravalles, 2006).

De acuerdo con Rodenes, Salvador y Moncaleano (2013) el e-learning es definido como un sistema de enseñanza y aprendizaje cuya base es la utilización y explotación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la educación y formación en relación con su calidad. Una de sus características más importantes es el componente digital que permite la interacción y colaboración entre los profesores y alumnos, así como

la personalización de los programas de aprendizaje de cada estudiante y su autoevaluación.

En la educación por videoconferencia se utilizan plataformas que facilitan la transmisión de mensajes tanto orales como visuales y permiten una interacción en tiempo real mediada por la tecnología. Es un recurso o complemento utilizado en la educación a distancia que permite la interacción de los participantes (profesor y estudiantes) durante la conexión y se caracteriza por inmediatez, facilidad de uso y comodidad para los usuarios (Sánchez, 2001) siempre y cuando tengan la disponibilidad de un dispositivo y conexión a Internet. Aunque esta modalidad permite que exista una comunicación parecida a la presencial, se encuentra limitada por la imagen personal parcial, se pierden detalles personales y puede haber cortes en la transmisión o mala calidad de la imagen y audio por una conexión a Internet deficiente.

Por otra parte, la televisión es considerada un medio idóneo para promover la construcción de aprendizajes debido al gran alcance que tiene, al ser el medio de comunicación más común dentro de los hogares. Adicionalmente, el contenido que presenta involucra múltiples elementos audiovisuales que en conjunto favorecen que resulten más atractivos, dinámicos y entretenidos para los estudiantes (Suárez y Navas, 2005).

La adquisición de los procesos de lectura y escritura se encuentra contenida como un aprendizaje esperado dentro del área de Lenguaje y Comunicación del primer grado de Primaria (Gobierno de México, s.f.), por ser consideradas habilidades fundamentales para la construcción de conocimientos en los niveles posteriores (Ballestas, 2015). El repentino cierre de las escuelas en el 2020 provocó que los procesos de alfabetización en tercer grado de Preescolar y primero de Primaria fueran interrumpidos y se perdió el acercamiento gradual que los niños tenían con el código escrito (Domínguez, 2020). Así, un proceso que en las clases presenciales se consideraba difícil, en la virtualidad se volvió aún más complejo.

Las autoridades educativas del país crearon el programa Aprende en Casa con la finalidad de brindar continuidad al proceso de aprendizaje escolarizado

durante el periodo de confinamiento. Esta iniciativa planteaba la realización de actividades mínimas para cada nivel de educación básica en cuatro áreas de conocimiento: Pensamiento Lógico-matemático, Lenguaje y Comunicación, Convivencia Sana y Civismo y Cuidado de la Salud (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). El Secretario de Educación Esteban Moctezuma comunicó la estrategia nacional del Gobierno Federal y el 23 de marzo del 2020 el programa comenzó su emisión en televisión abierta y radio con el objetivo de llegar a la mayoría de la población y dar continuidad al ciclo escolar 2019-2020. Además, se habilitó un sitio web con actividades, archivos electrónicos, enlace a páginas temáticas, libros de texto de acceso libre y materiales educativos personalizados para cada entidad federativa (SEP, 2020).

Aprende en Casa fue diseñado y evaluado por docentes, pedagogos y analistas educativos, no como una sustitución del trabajo docente sino como una alternativa no invasiva que parte de los aprendizajes clave de cada grado escolar. Los programas se basaron en los libros de texto de la SEP y abarcaron la Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, el Bachillerato, la Educación Indígena y Educación Especial. Los guiones de cada programa fueron escritos por maestros, investigadores, coordinadores y guionistas. Se realizaron a partir del análisis de los programas curriculares de cada grado escolar y de los aprendizajes clave esperados para cada materia (Aprende en Casa SEP, 2021).

Resulta preciso señalar la ausencia de profesionales de la Psicología de la Educación durante la planeación y elaboración del programa, quienes como expertos en los procesos psicológicos que subyacen la enseñanza-aprendizaje, hubieran realizado valiosos aportes para contribuir y estar más próximos a lograr una exitosa transición a la educación virtual.

De acuerdo con los resultados de la SEP sobre la eficacia del programa (2021), 9 de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes, el 70% de los padres de familia y tutores encuestados otorgaron una calificación mayor a 8 en una escala del 1 al 10 y el 80% de los maestros, directores y supervisores escolares

encuestados reportaron que los contenidos de Aprende en Casa son la base para las clases a distancia.

En cambio, la encuesta Educar en Contingencia reportó que sólo el 56% de los estudiantes de Primaria mencionó utilizar el programa como recurso para las clases a distancia (Garduño, et.al, 2021). Es decir, no todos los estudiantes de educación básica utilizaron la estrategia implementada a nivel nacional, de manera que la disparidad en la forma de aprendizaje persistió y las brechas educativas y de acceso a la tecnología se acentuaron. Mientras algunos estudiantes tenían la oportunidad de conectarse a clases sincrónicas y recibir apoyo parental, algunos otros veían su educación limitada por no contar con los recursos necesarios.

Las principales críticas sobre la estrategia del programa Aprende en Casa se relacionan con la homogeneidad de sus contenidos, la densidad de las tareas y ejercicios, así como el uso excesivo de recursos tecnológicos (De la Cruz, 2020). De manera similar, las actividades presentadas en la plataforma virtual resultaron poco atractivas debido a la ausencia de logros que incentivaran su realización. Además, al no ser un recurso de uso obligatorio, su difusión se vio limitada por considerarla una herramienta de apoyo alternativo (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

En resumen, como consecuencia del confinamiento derivado de la COVID-19, la educación presencial en 2020 se vio interrumpida de manera repentina en todos los niveles educativos, de forma que se tuvieron que adaptar los cursos a una modalidad a distancia. Las principales dificultades no solo se centran en las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que la educación a distancia requiere, sino también en las brechas de accesibilidad y tecnológicas que tanto profesores como estudiantes tienen para conectarse, así como las competencias digitales y capacidad de los profesores para adaptar los materiales, contenidos, actividades y formas de evaluación y la autorregulación de los estudiantes (Reyes y Quiroz, 2020).

Martínez (2021) manifiesta que la repentina adaptación de las clases presenciales a la educación en línea puso en evidencia los problemas que el

sistema educativo mexicano ha tenido durante décadas, es decir: 1) la brecha existente entre los estudiantes de contextos favorecidos y desfavorecidos, particularmente en el acceso a las tecnologías de la información; 2) la sobrepoblación en los grupos de escuelas en contextos desfavorables y su relación inversa en personal, recursos e instalaciones; 3) el exceso de contenidos en los programas curriculares que dificultan la adquisición de los aprendizajes claves; 4) la forma de evaluación para acreditar los cursos; 5) los métodos de enseñanza que, en ocasiones, no logran aprendizajes significativos en los estudiantes.

La SEP desarrolló el programa Aprende en casa como apoyo para la educación básica transmitido por medio de la televisión e internet y algunas escuelas complementaron esto con clases sincrónicas a través de plataformas de videoconferencia. Muchos profesores de educación básica no tenían capacitación alguna en habilidades digitales básicas, enseñanza en línea, diseño de materiales didácticos digitales o manejo de aulas virtuales. Ante el desconocimiento de los entornos virtuales, el cambio abrupto y forzado y la imposibilidad de trasladar la educación presencial a la virtual, se crearon espacios de aprendizaje emergentes (Villafuerte, 2021).

Se ha denominado enseñanza remota de emergencia porque, a diferencia de la educación en línea tradicional, durante los primeros meses del confinamiento no existió un diseño real de los cursos, sino una improvisada intención de continuar con el ciclo escolar con los recursos disponibles. Esto tuvo como consecuencia que la mayor parte del proceso educativo fuera asumido por los padres de familia, particularmente en Preescolar y Primaria debido a que los niños que cursan estos niveles requieren de un mayor nivel de acompañamiento.

Lo anterior se vincula con que, de acuerdo con Hurtado (2020), históricamente la relación entre la escuela y la familia ha sido especialmente relevante porque es el primer lugar de socialización y formación del niño. A principios del siglo XXI la especialización y la complejización de la labor pedagógica alejó a los padres del proceso educativo de sus hijos debido a la poca experiencia que tenían en este ámbito. Sin embargo, la familia sigue siendo un pilar en la educación

para garantizar la formación académica del estudiante, especialmente durante los primeros años cuando el niño requiere mayor apoyo por parte de los adultos para realizar las actividades escolares.

Durante el periodo de confinamiento por COVID-19, la familia se convirtió en un eslabón fundamental que se vio en la necesidad de asumir importantes responsabilidades relacionadas con la enseñanza en casa ante la imposibilidad de regresar a la escuela. Una de las principales implicaciones que el traslado de las actividades escolares tuvo fue el cambio que se ocasionó dentro de los hogares y las dinámicas familiares, lo cual evidenció que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización (De la Cruz, 2020). Así, muchos de los padres de familia no sabían cómo enseñar a sus hijos, cómo mantener su atención o cómo responder sus dudas, pues previo a la situación pandémica los procesos educativos recaían en gran medida en la institución escolar (Hurtado, 2020).

CAPÍTULO 3. Planteamiento del Problema

3.1 Justificación

El surgimiento de la pandemia originada por la propagación del virus SARS-CoV-2 provocó una reorganización en el sector educativo, lo que ocasionó la búsqueda de diversas alternativas pedagógicas para dar continuidad a la formación escolar, entre las que se destaca la denominada modalidad virtual. La repentina transición provocó la priorización de aprendizajes básicos y necesarios para adquirir otros de mayor complejidad.

De esta forma, la enseñanza de la lectura y la escritura para los estudiantes de tercero de Preescolar y primero de Primaria resultó clave durante el confinamiento y, en algunos casos, fue el único tema abordado durante las clases a distancia. La razón de ello es la importancia sociocultural que el código escrito tiene en la actualidad, principalmente porque constituye la base de la formación cultural de cualquier individuo. Además, es uno de los objetivos principales en los niveles iniciales de la educación que eventualmente será fundamental en la apropiación, recreación y creación del conocimiento (Pardo y Gama, 2014).

En México el desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje y Comunicación presenta algunas dificultades. El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) evalúa las competencias en el área de lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años de edad. En 2018, el 55% de los estudiantes mexicanos alcanzó el nivel 2 en la competencia de lectura que implica la identificación de la idea principal en el texto, el reconocimiento de información explícita y la reflexión del objetivo y forma del texto. Sólo el 1% obtuvo un resultado sobresaliente (PISA, 2018).

Por su parte, el Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) sugiere que la mitad de los estudiantes de sexto grado de Primaria no logran adquirir los aprendizajes clave del área de Lenguaje y Comunicación como la comprensión, la inferencia y el análisis de textos, de manera que su desempeño académico en las demás áreas del conocimiento se ve afectado. Por el contrario, tan sólo el 2.6% de los estudiantes alcanzan un nivel sobresaliente en aprendizajes como la

comprensión de textos argumentativos, deducción de la organización de una entrevista, evaluación conjunta de elementos textuales y gráficos en textos expositivos, inferencias de alto nivel y el análisis del contenido y forma de los textos (PLANEA, 2015).

Además, los resultados nacionales presentan una clara brecha entre escuelas particulares y escuelas públicas, siendo estas últimas las que obtienen resultados más bajos debido a las condiciones precarias de aprendizaje como la falta de infraestructura, mobiliario, materiales educativos y personal. De manera que en los contextos escolares con condiciones socioeconómicas desfavorables se presentan insuficiencias, especialmente en las escuelas indígenas y las que se ubican en zonas con alto grado de marginación. También se observan diferencias en el nivel obtenido entre entidades federativas en el que la Ciudad de México se encuentra por encima de todos los demás estados y Tabasco se ubica en el último lugar (PLANEA, 2015).

En suma, la alfabetización de los niños a distancia resultó compleja de abordar puesto que, a diferencia del lenguaje oral que se adquiere en el seno familiar y con relativa facilidad, el código escrito requiere de la enseñanza formal en instituciones educativas (Ugalde, 1987). Idealmente en condiciones de presencialidad, a partir de las prácticas de interacción con los pares, los niños adquieren, conocen y reflexionan sobre el lenguaje oral y escrito para desarrollar las competencias comunicativas que se estipulan en los programas curriculares (SEP, 2017). La educación a distancia rompe con los métodos establecidos para la enseñanza de la lectoescritura que han sido utilizados por los maestros de la educación básica en un horario y espacio determinado durante años, lo que pone en riesgo el aprendizaje de miles de estudiantes, especialmente de aquellos que se encuentran en contextos desfavorecidos.

3.2 Planteamiento del Problema: Madres y Abuelas Enseñando a Leer y Escribir

Como se ha mencionado anteriormente, ante la aparición de la emergencia sanitaria producida por la transmisión del coronavirus, los padres de familia se vieron en la necesidad de desempeñar un rol de guías durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y ejercer un papel más activo en el que se compartían mayores responsabilidades con la labor docente (Merchán, Samaniego, Tenesaca y Lucero, 2021). Muchos de ellos no tenían conocimiento alguno acerca de cómo ser los principales encargados de la educación de sus hijos, particularmente en lo relacionado a la alfabetización, lo que evidenció que se requiere profesionalización para enseñar (De la Cruz, 2020).

Además de los problemas para la enseñanza, en ausencia total o parcial del docente, la urgencia de atender las necesidades económicas provocó que madres y padres de familia trabajaran fuera de casa, lo que ocasionó que dejaran a sus hijos al cuidado de otro familiar o de un tercero externo (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). De igual modo, existieron casos de mayor complejidad en los que madres y padres de familia debían ocuparse de sus responsabilidades laborales, acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos y además, encargarse de las actividades domésticas de manera simultánea (Aguilar, 2020). Así, múltiples factores obstaculizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente de los estudiantes de los niveles iniciales que requieren de mayor acompañamiento por parte de los adultos.

A pesar de los avances médicos del siglo XXI, las pandemias son inevitables y causan grandes modificaciones en la organización de las actividades humanas. Son eventos periódicos que tienen gran impacto en diferentes aspectos de la vida cotidiana y tienen consecuencias que pueden perdurar años (Botella, 2020). La pandemia de influenza AH1N1 en el 2009 que dejó a miles de estudiantes sin clases en México es un claro ejemplo de cómo la educación puede ser suspendida de

forma repentina y afectar el aprendizaje, especialmente de aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (Tiramonti, et. al, 2021, p. 3).

Sin embargo, las pandemias no son el único factor que puede poner en riesgo al ámbito educativo, por lo que es necesario comprender las perspectivas de los principales agentes implicados en el proceso educativo (docentes, padres de familia y alumnos). Particularmente en este caso, de aquellos que han sido un elemento clave de la educación a distancia derivada de la emergencia sanitaria, puesto que podría brindar información valiosa que evidencie las dificultades presentadas en el proceso de adquisición de un aprendizaje crucial, como lo es la lectura y la escritura. De esta manera, se pretende que sus experiencias sirvan como punto de referencia para la realización de los ajustes pertinentes y la generación de planes preventivos que permitan responder de una manera más adecuada en escenarios futuros en los que la educación a distancia esté involucrada.

Es así como este trabajo pretende dar voz a cuidadoras de niños en proceso de adquisición de la lectura y escritura durante el confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19. De modo que, por medio de una exploración sustentada en el enfoque fenomenológico, se aspira a conocer sus percepciones y experiencias a partir de asumirse como las principales encargadas de la educación de sus hijos y nietos, principalmente en lo relacionado a la alfabetización a distancia.

Objetivo General

Explorar las experiencias de un grupo de madres residentes de la Ciudad de México, Estado de México y Jalisco sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura de sus hijos ante la educación a distancia por el aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos

- a. Indagar en las experiencias de las cuidadoras sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura de sus hijos durante la educación a distancia por el COVID-19.

- b. Explorar las emociones emergentes de las cuidadoras y sus hijos ante la educación a distancia por el COVID-19 y cómo éstas impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. Conocer la forma en la que la dinámica familiar impacta en el proceso de adquisición de la lectoescritura a distancia.

CAPÍTULO 4. Método

La presente investigación emplea una metodología cualitativa, la cual puede concebirse como un tipo de análisis cuya finalidad es facilitar la obtención de datos de carácter descriptivo a partir de la recogida de la información proporcionada por el sujeto social de interés. Puede ser de manera oral, escrita u observable en su conducta, con el objetivo de cotejar y/o generar información sobre alguna hipótesis o teoría concebida con anterioridad (Quecedo y Castaño, 2002).

De acuerdo con Vasilachis (2006) la investigación cualitativa puede orientarse a partir de diversas propuestas teóricas y metodológicas en función de la perspectiva bajo la que se ponga en práctica, de manera que puede valerse de la exploración de múltiples recursos empíricos para lograr una interpretación de los fenómenos de interés a través de los significados que los individuos les conceden.

4.1 Enfoque

Esta investigación cualitativa obedece los criterios de un enfoque fenomenológico. La metodología fenomenológica surge del paradigma interpretativo cuya finalidad principal es comprender e interpretar. A diferencia de otros enfoques, no busca la objetividad ni la cuantificación, sino la comprensión de la subjetividad humana (Fuster, 2019). En investigación cualitativa, de acuerdo con Hernández et. al., (2014), los diseños fenomenológicos rescatan las perspectivas de los participantes con relación a un fenómeno en común de manera contextualizada y con la complejidad que conlleva. A partir de ellas se comprende, explora, identifica y desarrolla una descripción sobre los elementos comunes de la experiencia compartida y el significado que tiene para ellos.

Además, este estudio sigue las pautas de un diseño exploratorio, transversal, descriptivo y flexible, lo que permitió que en el transcurso de la investigación fuera posible realizar ajustes que permitieran conocer con mayor detalle las experiencias y perspectivas de las cuidadoras de niños en proceso de adquisición de la lectoescritura, pues el uso de un diseño flexible ofrece la posibilidad de realizar modificaciones a las preguntas de investigación iniciales, los objetivos, las técnicas de recolección de datos y el análisis final de acuerdo con los criterios emergentes

que se presentan durante el proceso. Así, el investigador realiza el estudio con “una actitud abierta, expectante y creativa” (Mendizábal, 2006, pp. 68) y no de forma lineal como sucede con otro tipo de diseños.

Se considera que el estudio es exploratorio (Zafra, 2006) debido a que la educación a distancia de emergencia al ser un fenómeno nuevo y tema de interés reciente, no ha sido estudiado a profundidad y la información que se encuentra en relación con las experiencias de las cuidadoras de niños en el proceso de alfabetización es limitada.

Los lineamientos establecidos en este diseño tienen como propósito priorizar la voz de las participantes (relatos, historias y anécdotas) para reivindicar sus experiencias, por lo que el método de recolección de datos es la entrevista semiestructurada.

4.2 Participantes

Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia. El muestreo por conveniencia es definido como aquel en el que los participantes son seleccionados debido a la conveniencia o accesibilidad del investigador, de manera que es comúnmente utilizado en investigaciones exploratorias que permiten generar hipótesis mediante una recogida de información rápida y económica (Tamayo, 2001).

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los participantes elegidos para integrar el estudio cumplieron los siguientes criterios de inclusión: 1) Ser cuidadores (madres, padres, hermanos, abuelos, etc.) de niños en proceso de adquisición de la lectoescritura que se encuentren inscritos en tercer año de Preescolar, primer o segundo año de Primaria al momento de la realización de la entrevista; 2) Que el niño se encuentre estudiando a distancia en una escuela pública o privada incorporada a la SEP; 3) Que el cuidador y el niño residan en una localidad urbana de la República Mexicana y 4) Que acepte la invitación a participar en la investigación al proporcionarle el consentimiento informado correspondiente.

Muestra

Tomando en consideración lo anterior, la muestra quedó conformada por 15 participantes mujeres de entre 23 y 53 años de edad, de las cuales 14 son madres y una es abuela del estudiante. Fueron entrevistadas 9 residentes del Estado México, 3 de la Ciudad de México y 3 del Estado de Jalisco. La escolaridad de las participantes es heterogénea: 4 de ellas tiene la Secundaria terminada, 5 la Preparatoria terminada y 6 cuentan con una Licenciatura. En relación con su ocupación, 10 de las informantes se dedican al hogar y el resto es empleada o trabaja de manera independiente (Ver Tabla 1).

En lo referente a los niños en proceso de adquisición de la lectoescritura, 9 de ellos se encontraban estudiando en una institución pública y 6 en una escuela privada. Así mismo, 3 de ellos cursaban el tercer grado de Preescolar, 11 el primer año de Primaria y uno el segundo grado de Primaria. Sus edades al momento de la realización de la entrevista comprendían entre los 5 años con 5 meses y los 7 años con 9 meses; de ellos, 8 correspondían al sexo masculino y 5 al sexo femenino.

Tabla 1.*Datos sociodemográficos.*

Caso	Edad (años)	Escolaridad	Ocupación	Estado civil	Lugar de Residencia	Relación con el niño	Escolaridad del niño	Tipo de escuela
1	46	Licenciatura	Hogar	Casada	Jalisco	Madre	1° Primaria	Pública
2	29	Preparatoria	Servidora Pública	Unión libre	Estado de México	Madre	2° Primaria	Pública
3	34	Licenciatura	Empleada	Unión libre	Ciudad de México	Madre	1° Primaria	Pública
4	39	Licenciatura	Hogar	Casada	Ciudad de México	Madre	3° Preescolar	Privada
5	38	Preparatoria	Hogar	Unión libre	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública
6	44	Preparatoria	Hogar	Casada	Jalisco	Madre	1° Primaria	Privada
7	38	Licenciatura	Hogar	Casada	Jalisco	Madre	1° Primaria	Privada
8	27	Preparatoria	Empleada	Soltera	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública
9	53	Secundaria	Hogar	Casada	Estado de México	Abuela	3° Preescolar	Pública

Caso	Edad (años)	Escolaridad	Ocupación	Estado civil	Lugar de Residencia	Relación con el niño	Escolaridad del niño	Tipo de escuela
10	37	Preparatoria	Hogar/Empleada	Unión libre	Estado de México	Madre	3° Preescolar	Privada
11	33	Licenciatura	Empleada	Unión libre	Ciudad de México	Madre	1° Primaria	Pública
12	32	Licenciatura	Freelance	Casada	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública
13	40	Secundaria	Hogar	Unión libre	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública
14	37	Secundaria	Hogar	Unión Libre	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública
15	23	Secundaria	Hogar	Unión libre	Estado de México	Madre	1° Primaria	Pública

4.3 Procedimiento

Los datos fueron recolectados entre los meses de diciembre 2020 y enero de 2021, a partir de la realización de las entrevistas a 15 cuidadoras de niños en proceso de adquisición de la lectoescritura inscritos en tercer año de Preescolar, primero o segundo año de Primaria durante el ciclo escolar 2020-2021. Las participantes fueron localizadas a partir del establecimiento de un contacto con docentes y cuidadoras conocidos de las investigadoras, así mismo se les solicitó que, de ser posible, pudieran referir el contacto de otros cuidadores que estuvieran interesados en colaborar con la investigación.

La invitación a participar fue extendida mediante aplicaciones de mensajería instantánea, medio por el cual se les explicó el objetivo y procedimiento del estudio. Se acordó una cita con las cuidadoras dispuestas a participar para la realización de la entrevista y se les compartió un formato de consentimiento informado elaborado en la plataforma de Formularios de Google, el cual debieron leer y firmar (Anexo 2).

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas con el propósito de conocer la vivencia de las participantes de una manera flexible a partir de la información que se fuera obteniendo. Todas ellas se realizaron a distancia a través de la plataforma de videoconferencia Google Meet con el propósito de asegurar el cumplimiento de las medidas sanitarias de aislamiento social y así evitar la propagación del virus.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas en investigación cualitativa son un encuentro entre el entrevistador y los informantes dirigido a la comprensión de las perspectivas de éstos últimos sobre sus vidas y experiencias. Se optó por emplear la entrevista semiestructurada debido a que ofrece la posibilidad de planear una serie de preguntas que pueden ser adaptadas a los entrevistados para permitir que los investigadores accedan a la aclaración de términos o ambigüedades y a la profundización de la información que consideren pertinente, pero sin dejar de lado la uniformidad necesaria para formular interpretaciones que respondan al objetivo de la investigación (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Durante el curso de la entrevista las dos entrevistadoras alternaron roles, de manera que mientras una la dirigía y realizaba las preguntas propuestas en el guión, la otra se encargaba de hacer anotaciones que le permitieran realizar una segunda ronda de preguntas para aclarar e indagar a profundidad en la información proporcionada por las entrevistadas. De este modo, la entrevista fue semidirectiva, no estandarizada y con preguntas abiertas, teniendo una duración de entre 30 y 60 minutos.

Para la realización de las entrevistas se utilizó una guía temática elaborada a partir de los objetivos de esta investigación, la cual cuenta con seis subtemas. El objetivo principal fue explorar las percepciones y experiencias de un grupo de cuidadores mexicanos respecto al proceso de adquisición de la lectura y escritura de los niños a su cuidado ante la educación a distancia por el aislamiento social derivado de la pandemia de COVID-19, por lo que las entrevistas abarcaron los siguientes subtemas: 1) educación a distancia; 2) el programa Aprende en Casa; 3) nivel de lectoescritura del niño; 4) forma de trabajo en la escuela; 5) enseñanza de la lectoescritura y 6) la experiencia emocional de las cuidadoras (Ver Anexo 1). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con la previa autorización de las participantes y posteriormente transcritas para su análisis en el programa ATLAS.ti.

4.4 Análisis de Resultados

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de forma precisa para no alterar el discurso de las participantes. Con la información obtenida se realizó un análisis de contenido con codificación abierta y axial mediante el uso del software ATLAS.ti versión 8 para Windows. El empleo de este software permitió fragmentar, codificar y categorizar las narraciones obtenidas de las entrevistas realizadas.

El análisis de los relatos recolectados a partir de las entrevistas comenzó con un proceso de codificación en el que se redujeron los significados de fragmentos textuales a enunciaciones cortas que conservaran el sentido de lo declarado por las entrevistadas; posteriormente se dio paso a una fase de categorización en la que

se buscó agrupar las codificaciones resultantes en conjuntos semánticos más amplios.

De acuerdo con Gibbs (2012), la codificación en investigación cualitativa implica la identificación y el registro de aquellos fragmentos que refieren al mismo fenómeno, idea, explicación o actividad. Es así como se crean los códigos, pequeñas etiquetas que son la unidad central del estudio y que permiten organizar los datos al investigador, examinar las relaciones existentes entre ellos e interpretar la información. Particularmente, en la codificación abierta se evita la descripción del texto y se busca una interpretación que lleve al investigador a la reflexión, a la comparación y a la generación de preguntas sobre lo que está reportando el informante. La codificación puede hacerse línea por línea, párrafo por párrafo, incidente por incidente o historia por historia (Charmaz, 2012). Por otra parte, la categorización se refiere a clasificar los códigos en ciertas agrupaciones sustentadas con el marco teórico y los datos recolectados (Varela y Sutton, 2021).

4.5 Consideraciones Éticas

A la totalidad de las participantes se les explicó el objetivo y procedimiento de la investigación, así como el hecho de que su participación era totalmente voluntaria y que podrían retirarse de la entrevista en cualquier momento si así lo deseaban. De igual forma, se les garantizó la confidencialidad de sus datos y que sus nombres no aparecerían en las transcripciones ni en el informe final. Se les solicitó su autorización para participar en el estudio a través de un consentimiento informado que se presentó mediante la plataforma de Formularios de Google en el que se expuso la naturaleza del estudio y sus objetivos (Ver Anexo 2), además de solicitar su consentimiento para grabar el audio de las entrevistas.

CAPÍTULO 5. Resultados

Se presentan los resultados obtenidos a partir de las categorías de análisis propuestas en este trabajo, siendo éstas: 1. Experiencias del proceso de adquisición de la lectoescritura a distancia; 2. Emociones emergentes ante la educación a distancia; y 3. Impacto de la dinámica familiar en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Para formular estas categorías de análisis se partió de la codificación de la información que fue proporcionada por las participantes a partir de las entrevistas realizadas. En esta primera etapa se redujeron los significados de fragmentos textuales a enunciaciones cortas que conservaran el sentido de lo declarado por las entrevistadas; posteriormente, en la fase de categorización, se agruparon las codificaciones resultantes en conjuntos semánticos más amplios.

Cada una de las recién mencionadas categorías temáticas engloba a su vez 3 subcategorías que serán presentadas a continuación. La información contenida en este capítulo fue reportada por las madres entrevistadas y se incluyen algunas citas textuales para facilitar la comprensión del lector, además de ejemplificar lo que se afirma.

5.1 Experiencias del Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia

5.1.1 Aproximaciones a las Vivencias en la Transición a la Virtualidad

Las participantes entrevistadas en la investigación hicieron referencia a las implicaciones que tuvo el cambio abrupto de la modalidad presencial a la educación a distancia. Narraron cómo fue la nueva dinámica de clase, las ventajas y desventajas, diferencias respecto a la educación presencial, principales dificultades a las que se enfrentaron, las tareas, el uso de recursos de apoyo como el programa Aprende en Casa y la forma en la que ellas se adaptaron a la normalidad emergente.

Con relación a la adaptación a la modalidad de trabajo a distancia, las dificultades iniciales fueron la organización y el establecimiento de una nueva rutina de trabajo. Muchas de ellas coincidieron en que al inicio se sintieron abrumadas ante lo caótico de la situación, así como en que el tiempo no era suficiente para continuar y apoyar el aprendizaje de los niños, conectarse a las clases sincrónicas,

realizar las tareas escolares, llevar a cabo las actividades propias del hogar y tener espacio para ellas mismas.

“Teníamos un ritmo y sí nos costó acoplarnos más que nada, en la cuestión de las tareas que enviar, los programas, todo eso. Sí, sí se nos hizo un poquito complicado, pero pues tratamos de acoplarnos lo más pronto que se pudo”. (Cita 9:2)

Previo a la pandemia, en la modalidad de educación presencial, los padres participaban de forma limitada en las actividades escolares debido a que se tenía la costumbre de que la enseñanza estuviera a cargo exclusivamente del docente. Relacionado a la lectoescritura, algunas de las cuidadoras poseían una experiencia previa con sus hijos mayores que aprendieron a leer y escribir de forma presencial, proceso en el que tuvieron poca participación porque la mayor parte de la enseñanza se realizó dentro del plantel escolar, por lo que el involucramiento paterno no fue tan necesario.

Sin embargo, se evidenció lo poco preparado que se encontraba el sistema educativo ante una emergencia de tal magnitud como lo fue la pandemia de la COVID-19. Situaciones emergentes como la falta de organización por parte de las instituciones educativas, el desconocimiento de la enfermedad y la poca familiarización con el manejo de plataformas virtuales, aunado a la percepción de que los aprendizajes no estaban consolidándose de manera satisfactoria, ocasionaron que las madres de familia sintieran la necesidad de desempeñar un rol más activo en el proceso formativo de sus hijos. En este sentido, una de las mayores dificultades para las madres fue asumir la responsabilidad de enseñar a sus hijos, especialmente porque muchas de ellas no sabían cómo hacerlo.

“Fue algo difícil porque estábamos acostumbrados a ir, dejar al niño y que ahí se hiciera bolas la maestra. Fue algo pesado ahora hacerle de maestros nosotros”. (Cita 7:37)

“Nunca me imaginé que yo iba a estar aquí sentada con ellos viendo de qué manera escribían, de qué manera ponían atención cuando alguien les estuviera hablando porque pues es diferente llegar y decir ‘voy a

hacer esta tarea, ¿me ayudas?’ o ‘¿me explicas?’ a estar sentada al cien con ellos (...). Nunca lo esperé y pues aprendiendo con ellos otra vez”. (Cita 9:98)

La adaptación implicó el desarrollo de una nueva rutina que exigió el establecimiento de horarios con el propósito de que todos los miembros de la familia tuvieran tiempo para cumplir con sus respectivas actividades diarias.

“Tenemos que levantarnos temprano. De hecho, pues yo me paro temprano para ir a trabajar y ellos también pues se tienen que levantar temprano porque a las ocho de la mañana ellos tienen que conectarse forzosamente y ver las clases en la televisión. Entonces mi hijo pues se tiene que conectar a partir de las nueve de la mañana, entonces sí este...es parar temprano y comer algo, para estar en las clases y después ya hacer las labores de la casa”. (Cita 7:38)

Algunos meses después de la transición a la virtualidad, la mayoría de las madres coincidieron en que los resultados que se obtienen de la educación presencial sobresalen en contraste con los evidenciados por la educación en línea, pues consideran que la presencialidad es mejor para el aprendizaje de los infantes, ya que potencia la adquisición de conocimientos. Desde su perspectiva, muchos de los niños concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 sin obtener los aprendizajes esperados en el programa de estudio. Mencionaron que a pesar de que sus calificaciones fueron altas, se quedaron con dudas por resolver y el conocimiento adquirido fue mínimo.

“Justamente cuando viene lo de la pandemia ellos empezaban con lo de lectoescritura, entonces yo siento que si él hubiera concluido ese proceso con la maestra a él no se le estaría complicando en este momento, no le causaría un fastidio”. (Cita 8:44)

Las cuidadoras declararon la incidencia de múltiples factores involucrados en la educación a distancia. Uno de los principales inconvenientes que encontraron fue la reducción considerable del tiempo de las clases sincrónicas: en muchas de las escuelas sólo tenían lugar un par de veces a la semana y su duración promedio era de una hora por día, lo que consideraron insuficiente. Además, las clases muchas

veces eran interrumpidas debido a las limitaciones de tiempo existentes en las plataformas de videoconferencia. En otras escuelas la forma de trabajo era completamente asincrónica y los estudiantes se limitaban a entregar actividades que realizaban en casa, sin ninguna guía docente.

“Me gustaría que a lo mejor fuera un poquito más de tiempo o a lo mejor fueran diarias y no cada tercer día. O a lo mejor si fuera nada más una hora pero que fuera diario”. (Cita 7:32)

“Durante la pandemia solamente era realizar la actividad. Ya no pudimos ver a la profesora por ningún otro medio, o sea, solamente fueron las copias y eso fue todo”. (Cita 11:30)

La transición a la educación a distancia también implicó la presencia de un cuidador como requisito para las sesiones sincrónicas, debido a que los niños en edad de aprender la lectoescritura requieren de apoyo constante por parte de un adulto que supervise su desempeño. Las restricciones propias de las plataformas de videoconferencia impidieron que este acompañamiento lo impartiera el docente, como se acostumbraba en las escuelas, de manera que generalmente la madre era quien tenía que acompañar al hijo durante las horas de clase y en general, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

“Totalmente involucrada. Las mamás que de plano no pueden estar han tenido que contratar ayuda para que estén junto los niños. Están muy pequeñitos para estar 100% solitos”. (Cita 14:25).

“Me pongo a pensar en que si yo no estuviera aquí en casa no se podría lograr eso, es muy difícil. Hay niños incluso, yo lo observo, que hay niños que mamá se tiene que ir y les deja la computadora prendida y el niño está jugando, se distrae, se le fue el audio, no sabe qué hacer, ya se le cortó y ya no tuvo su clase”. (Cita 11:55).

Relacionado con lo anterior, los niños a esa edad no han desarrollado por completo habilidades de autorregulación y autonomía. La virtualidad significó para ellos un motivo de desinterés, lo que trajo como consecuencia la falta de atención

en clases y desesperación del infante ante el imperativo materno de estar presente en la sesión, aunque no fuera de su agrado.

“Me ha costado porque se distrae mucho, en su clase tengo que estar yo aquí enfrente de ella. Me descuido poquito y ya está abajo de la mesa, ya está comiendo, ya se le tiró algo. No sé, se distrae mucho”. (Cita 13:22)

La dinámica de clase además se vio obstaculizada por fallas en la conexión a internet del docente o de los estudiantes, la gestión de grupos numerosos y la poca familiaridad con el uso de plataformas de videoconferencia, lo que dificultó la interacción y participación de los estudiantes. Las madres reportaron que las clases eran caóticas, pues no existía un orden para la participación, los alumnos entraban y salían de la sesión debido a fallas en la conexión, las instrucciones debían ser repetidas en múltiples ocasiones y había interrupciones por parte de los familiares, todo esto hasta que eventualmente los involucrados se adaptaron a la nueva modalidad de trabajo.

“Empezaron a entender bien las reglas para que hubiera un orden y pues para que todos entendieran, para que ya hubiera un orden para hablar, levantar la mano, que escucharan todos claramente y se entendiera porque ora sí que todos querían hablar al mismo tiempo”. (Cita 12:62)

Debido a las dificultades previamente mencionadas, algunas madres reportaron una disminución considerable de la presencia de los alumnos en las clases sincrónicas de sus hijos.

“Le voy a ser sincera, somos... a veces en las clases la maestra está con cinco niños, con seis niños, porque...pero pues, ella desde un principio ‘yo voy a trabajar con los que se conecten y yo voy a dedicarles mi mayor esfuerzo a los que están trabajando conmigo’”. (Cita 9:44)

A pesar de que en algunos casos el número de estudiantes en los grupos disminuyó debido a las dificultades presentadas, los docentes idearon actividades dinámicas como el empleo de videos interactivos, juegos, canciones, material

didáctico, etc., con lo que buscaban favorecer la participación remota de los niños de manera que se sintieran cómodos y se mantuvieran activos durante las sesiones de clase.

“Trae las actividades que van a trabajar en clase virtual, trae tarjetitas o letras en cuadritos. Ya ellos buscan la letra y así. Les empieza a preguntar, los pone a participar de uno por uno y ya, si no explican bien, si no le entienden, les da una mejor explicación”.
(Cita 16:27)

Concomitante al punto anterior, muchos docentes promovieron la interacción virtual entre pares a partir de actividades que involucraban la convivencia de los infantes a pesar de la distancia y las limitaciones de la virtualidad. Las cuidadoras reconocieron la importancia de la socialización, la interacción física, las conversaciones, la relación con personas ajenas a la familia, el juego, el establecimiento de amistades y la convivencia con otros niños, particularmente a la edad de sus hijos.

“Al final del día son 20 minutos que es como para platicar digamos, jugar. Ahí ya los deja la miss platicar lo que ellos quieran”. (Cita 14:18)

“A lo mejor es necesario que los niños estén dentro de un grupo o que estén con otros niños de su edad, más que nada. A lo mejor eso a ellos les va a ayudar más porque... pues son... como que entre niños se van a entender más que con nosotros”. (Cita 6:98)

En relación con las tareas escolares, uno de los puntos más importantes que las madres señalaron fue la carga de trabajo. Para muchas de ellas resultó excesiva considerando la edad de los estudiantes, por lo que se convirtió en una actividad extra a la que tuvieron que dedicarle horas de su día a día. Además, señalaron que sus hijos terminaban fatigados ante tantas actividades por realizar.

“Al principio lo empezaron a bombardear con mucha tarea, entonces hasta yo me ponía de malas”. (Cita 3:46)
“A veces como que se enfada mucho de la escuela y ya no quiere saber nada de eso”. (Cita 13:38)

Ante el cansancio por la carga excesiva de trabajo, las madres reportaron resistencia infantil para llevar a cabo las tareas escolares. Los niños terminaban abrumados por la cantidad de actividades por hacer y se negaban a realizarlas, cuestión que dificultó la labor de acompañamiento materno.

“Entonces a veces, al principio, sí nos llega a costar trabajo porque llega al punto donde ‘ya no quiero hacer nada’”. (Cita 11:94)

“Hay ocasiones en las que tengo que estar casi, casi rogándole para que se ponga a hacer algo”. (Cita 9:37)

Incluso, algunas cuidadoras consideraron que la gran cantidad de tareas era más bien una forma de compensar la falta de clases sincrónicas con los profesores, de manera que la enseñanza dependía exclusivamente de ellas. También, mencionaron que percibían las tareas como un requisito más que como un refuerzo del aprendizaje de los estudiantes.

“Yo siento que los maestros les mandan lo que les deberían dejar ese día para la casa y lo que deberían de ver ese día en la escuela”. (Cita 4:87)

“Estamos más preocupados en algún momento por entregar las tareas que a lo mejor en que, que ellos aprendan”. (Cita 15:9)

Además, comentaron que ante la excesiva carga de trabajo advirtieron incluso cierto grado de resentimiento por parte de sus hijos hacia ellas debido al rol docente que desempeñaban como guías en el aprendizaje, lo que pudo acarrear consigo el desgaste de la relación madre-hijo.

“A veces como que: se enfada mucho de la escuela y ya no quiere saber nada de... de eso”. (Cita 13:40)

“Luego me dice ‘mami, es que ya estoy aburrida, ya estoy cansada, me duele la mano’ y no sé qué”. (4:99)

“Sí. Luego me dice que por qué la regaño, ‘¿por qué me regañas?’ y ‘¿por qué ya no quieres ver la tele conmigo?’. Le digo: ‘No es que no la quiera ver, pero

es que tú no te quieres apurar'. Y ya no, o sea, no me contesta, se queda callada". (Cita 6:110)

Un buen número de cuidadoras presentó dificultades en la entrega de tareas debido a factores como la falta de tiempo, el trabajo de los padres, la falta de conexión a internet, falta de dispositivos electrónicos, emociones adversas infantiles y parentales y la realización de diversas actividades en el hogar.

"Sí ha habido semanas en las cuáles no entregué tareas, no entregué trabajos ¿no? y es un estrés tanto para papás como para niños. Te hablo de mi caso porque pues llegas del trabajo y llegas cansada, estresada y tienes que llegar a hacer tareas, a ver casa... Entonces es así como de 'no estoy de humor'. No estoy de ánimos como para decirle a mi hija 'A ver, siéntate y a ver, me vas a leer'. No, porque uno se estresa, se altera y pues ellos se bloquean y pues no entienden". (Cita 15:32)

Como parte de la dinámica de clases, muchas escuelas consideraron el programa creado por la SEP, Aprende en Casa, como un recurso de apoyo obligatorio para los estudiantes. Al respecto, la mayoría de las madres tuvo una opinión desfavorable: consideraron que los contenidos del programa eran absurdos, repetitivos, poco desafiantes y que más bien suponían una pérdida de tiempo. Además, desde su perspectiva, el aprendizaje mediado por la televisión muchas veces resulta difícil, particularmente cuando los niños son pequeños porque tienen lapsos de atención muy cortos. Muchas madres optaron por llegar al acuerdo con el docente para que el Aprende en Casa fuera un recurso opcional al considerarlo más un obstáculo que un apoyo para el aprendizaje.

"A mí no me gusta, a mí se me hace que pierdo mi tiempo porque ese tiempo que mi hijo se sienta a ver tele yo lo pudiera aprovechar a sentarme con él a hacer su tarea. Y no, tengo que sentarme a ver tele". (Cita 3:33)

"Los niños se fastidian. Yo pensaba que nada más era la mía, pero no. La mayoría de las mamás dijeron que 5, 10 minutos y los niños ya no quieren ver el programa". (Cita 6:88)

Además, las cuidadoras reportaron que los niños tuvieron una preferencia por las clases sincrónicas con sus profesores por encima de la visualización de los contenidos del programa.

“Sí hay una participación de los niños en general. A ella le gustan mucho las clases así, más que por televisión, porque pues sí, la veo más activa”. (Cita 6:40)

A pesar de las limitaciones y dificultades, algunas de ellas reconocieron el acceso que se tiene a la educación en línea y las posibilidades que ofrecía como alternativa al cierre forzado de las escuelas por la contingencia sanitaria y como vía para continuar con el aprendizaje de los estudiantes.

“Aunque sea ahí a puro estira y afloja, pero pues gracias a Dios están pudiendo tomar clases, aunque sea en línea. Pero hay gente que la verdad no cuenta con esto para tener las clases, no hay que quejarnos”. (Cita 4:184)

5.1.2 La incertidumbre materna de guiar el proceso de lectoescritura a distancia

Dentro de la información proporcionada sobre la manera en que se manejó el proceso de adquisición de la lectoescritura a distancia, las madres abordaron cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza empleados, los conocimientos previos con los que sus hijos contaban, las dificultades a las que se enfrentaron, los recursos y materiales de apoyo implementados. De igual forma, pero en menor medida, las cuidadoras aludieron a las diferencias existentes entre la educación pública y la privada.

En lo referente a los métodos de enseñanza, las cuidadoras reportaron un repertorio variado de técnicas empleadas por los docentes en la modalidad a distancia. Se hizo mención en mayor medida de la puesta en práctica de métodos sintéticos.

“Empezaron con las vocales, después empezaron con el abecedario, después empezaron con la M, la S, la P, la L, la N, la R. Orita son las únicas que están viendo”. (Cita 16:10)

“Y ahí empezamos con vocales, como si empezáramos en el kínder, vocales y de ahí nos saltamos al abecedario poco a poco. De ahí se fueron uniendo las sílabas y después ya se estuvieron formando lo que son los enunciados”. (Cita 1:16)

Dentro de este tipo de métodos se hizo referencia al empleo específico de métodos fonéticos, caracterizados por la enseñanza del sonido particular de cada una de las letras y también de métodos silábicos, distinguidos por valerse de las denominadas “carretillas”

“Le enseñaban por ejemplo la B, en lugar de decirle ‘Es la B’, le decían ‘Es la /bbb/’, el sonido para que este año ya pudiera ir leyendo. Ahora en Kinder 3, le están enseñando ya a juntar el sonido de las letras, son palabras muy sencillas, digamos de tres letras así este para que él pueda ir leyendo esas pequeñas letras”. (Cita 14:11)

“Empezamos desde la P, la M, la T. Palabras que aparentemente pueden ser más complicadas para ellos como la B o la F, y a veces las confunden. Eh... empezamos con lo que eran las sílabas, ¿no? Entonces era pa, pe, pi, po, pu entonces, ‘te las vas a aprender, pa, pe, pi, po, pu’. Y luego lo mismo con la M, y así sucesivamente”. (Cita 11:28)

“En lo que fue la lectoescritura fue este la ‘r, remarca la ‘r’ y venían tres enunciados donde decía ra, re, ri, ro, ru. Por ejemplo ‘El ratón está gordo’ ¿no?”. (Cita 8:10)

Por otra parte, algunas cuidadoras describieron el uso de métodos globales en la virtualidad. Añadieron que les acarreó dificultades y desconocían el porqué de su uso, pues les provocó la sensación de que se trataba demasiada información en un solo momento para el niño y resultó complicado para ellas enseñarles de esta forma.

“Le dejan planas de enunciados, o sea todo de un jalón pues y yo creo que quizá por eso le batalló un poquito”. (Cita 4:52)

“Yo siento que es muy diferente. Yo cuando estaba en la Primaria yo me acuerdo que así enseñaban antes, o sea, primero las vocales, luego el, el... ¿cómo se llama? el abecedario, poco a poco. Y ahorita no, ahorita ya todo de un bonche y pues sí como que se les acumula todo ahí y como que es un poco más difícil”. (Cita 4:60)

“Entonces yo siento que no, no le entiendo yo a ese sistema. No le veo un resultado pues, a lo mejor es a largo plazo, pero no lo veo yo así”. (Cita 6:131)

De igual manera, las madres de familia externaron sus preocupaciones sobre una posible discordancia e incompatibilidad entre las estrategias de enseñanza implementadas por ellas y el método que guiaba la práctica docente.

“A mí me preocupa todo ese tema; eh como yo se lo explico y al final del día cómo la maestra o el maestro se lo va a explicar a ellos”. (Cita 3:4)

“Entonces yo les enseño de una manera a la cuál a mí me enseñaron y es muy diferente a como les enseñan a ellas”. (Cita 6:7)

“Como que le cuesta mucho trabajo pues, batalla mucho; ya mejor le enseño yo, al fin no me está viendo la maestra. Ya cuando regrese a la escuela pues ya a ver qué hago”. (Cita 4:164)

La información recabada hizo evidente la coexistencia de múltiples y variados métodos de enseñanza de la lectoescritura en el sistema educativo mexicano, los cuales acarrearán consigo ciertas dificultades señaladas por las cuidadoras. Algunas de estas dificultades se orientaron hacia la sensación materna de no saber con certeza cómo guiar el aprendizaje de sus hijos.

“Y eso es lo que se me dificulta porque digo de que ‘¿cómo le explico?’, ‘¿cómo le hago que participe?’. Entonces ahí sí como que eso sí me detiene, o sea, me deja pensando qué hacer”. (Cita 6:95)

“Pues yo creo que la mayor dificultad es que no sé cómo enseñarle, o sea cómo... ¿cómo te diré? no sé cómo decirle ‘a ver, hoy vamos a ver esta letra’,

mantener su atención y que me diga, o sea que él solito haga las cosas". (Cita 8:52)

"Ahí es donde dices 'Dios, ¿cómo le hago?' o sea, literal sí necesito como no sé, técnicas de aprendizaje para nivel Primaria baja, porque ahora así le llaman ¿no? Sí necesito tener conocimiento de eso porque no sé cómo. O sea, a mí, a mis posibilidades pues no sé cómo hacerle, o sea, no tengo la técnica adecuada para poder enseñar". (Cita 8:81)

Las cuidadoras también manifestaron la emergencia de algunos otros inconvenientes ocasionados por la manera en que los docentes guiaron el proceso de adquisición de la lectoescritura. Al respecto refirieron una saturación de información, relegación de la responsabilidad completa hacia los padres de familia y falta de continuidad en los temas que se revisaban en clase.

"Y la lectoescritura haz de cuenta que sólo lo dejan ¿cómo te diré? yo creo que a lo mucho le están dedicando de quince a veinte minutos. Ya lo demás es matemáticas, conocimiento del medio, formación, o sea siento que es muy poco el tiempo la verdad". (Cita 8:33)

"Eso nos ha tocado, a mí en lo personal trabajarlo". (Cita 3:23)

"Porque nada más se hacía trabajo en el momento de la clase, pero ya no había como que un refuerzo. Nada más nos decía: 'Hagan un dibujo y que ellos relacionen las letras', pero nada más hasta ahí. Y en la siguiente clase era otro tema y otro tema". (Cita 6:17)

Por otra parte, las dificultades que los niños tuvieron dentro del área de la escritura se relacionaron principalmente con la rotación de algunas letras, la disortografía y los errores causados por la confusión de los sonidos.

"Por ejemplo, en vez de la forma normal de la s, la hacía al revés, del lado contrario, entonces se le dificultaba. Ahorita ya, ya está avanzando un poquito más". (Cita 5:92)

“De repente sí como que sí batalla. Yo le digo no sé, ‘sopa’ y ya ella lo escribe con z o a veces lo escribe al revés, pero sí, sí, a veces sí identifica”. (Cita 4:158)

“Si yo le digo que escriba ‘Lalo’, a veces como que se le confunde el sonido de las sílabas y ella pone ‘dado’ ¿me entiendes?”. (Cita 4:44)

En contraste, las dificultades que fueron señaladas en la lectura estuvieron asociadas a las trabas para unir sílabas y reconocer la formación de palabras.

“Es así como que ‘léeme esta oración’ y empieza ‘ro-o-sas’ y luego empieza otra vez ‘ro-sas’ y ‘no, a ver, dime primero qué dice, ¿qué palabra estás leyendo?’ y otra vez, o sea, así te lo puedes pasar como cinco minutos leyendo la misma palabra. O sea, no, no te hila las consonantes con la vocal. O sea, las sílabas no te las va hilando porque te va leyendo sílaba por sílaba, pero no te dice qué dice”. (Cita 8:53)

Respecto a los conocimientos previos que poseían los infantes, varias de las cuidadoras hicieron mención de que durante el nivel Preescolar las actividades escolares fueron poco desafiantes y se enfocaron en promover el desarrollo social. Sin embargo, algunas otras comentaron que durante esta etapa aprendieron el alfabeto e incluso comenzaron a trabajar la escritura a partir de la ejecución de planas. Este contraste entre modalidades de trabajo se diferenciaba a partir de si los niños y niñas asistían a una institución escolar pública o privada, siendo estos últimos los que presentaban un mayor dominio en el proceso de adquisición de la lectoescritura a más temprana edad.

“Ví que se enfocaron a sólo jugar y muchas otras cosas. Pérdida de tiempo más allá de lo que los niños estaban aprendiendo”. (Cita 11:11)

“Se basaban más en los juegos ¿no? porque creo que Preescolar pues es... es eso, es el desarrollo, es el desarrollo social entonces era como más aprendizaje jugando ¿sabes?”. (Cita 5:18)

“Él ya desde el Kínder sabía escribir”. (Cita 3:39)

*“Él ya veía las letras, a él ya le dejaban la plana de su nombre, que dibujara la mesa y le escribiera mesa”.
(Cita 9:11)*

Por otra parte, en cuanto a los conocimientos previos, algunas de las cuidadoras sostuvieron que su preparación académica influyó en el desempeño escolar de sus hijos, mientras que otras negaron que este fuera un factor determinante.

“Yo mínimamente pues terminé una licenciatura, sé más o menos, sé ortografía ¿no? Sé las cosas. Y yo me pregunto sobre los que de plano, los papás no saben ni escribir, ¿cómo le hacen? ¿no? ¿Cómo van a estar esos niños? si yo estoy preocupada por eso. O sea, nadie va a llegar nivelado, o sea si esto se reabre a segundo año pobres niños, la verdad”. (Cita 8:79)

“Si yo buscara a otra persona para que me apoyara con mi hija tendría que tener el mismo nivel educativo para poder apoyar en cuestión de herramienta de tecnología, de las tareas”. (Cita 11:56)

“Yo creo que el que tengas o no tengas una carrera no te limita a que tengas conocimiento. Puedes ser una persona muy culta y no tener una carrera o tener una carrera y ser una persona inculta, simplemente yo creo que es la forma en que uno está acostumbrado a buscar o a saber encontrar ese conocimiento”. (Cita 3:104)

*“Mi licenciatura no, no creo que me ayude en nada”.
(Cita 14:82)*

Sin embargo, reconocieron la importancia de la labor docente y que una persona sin formación académica pedagógica no puede enseñar de la misma manera y con la misma efectividad que lo haría un profesor. Reconocieron su incapacidad para educar a sus hijos en ciertos temas para los que ellas no están capacitadas o no tienen la paciencia necesaria.

“Digo, hay gente que estudia para ser maestra ¿no? y pues yo sinceramente lo veo y así como que no, yo no

tengo la vocación ni la paciencia para ser maestra, yo no". (Cita 15:35)

Finalmente, acerca de los materiales y/o recursos de apoyo que sirvieron de soporte durante el proceso de enseñar a sus hijos a leer y escribir, comentaron que emplearon principalmente impresiones, videos, cuentos, silabarios, cuadernillos y material didáctico. A pesar de que algunas escuelas proporcionaron estos materiales, muchos de ellos fueron adquiridos por iniciativa propia.

"Pues he tratado de conseguir materiales didácticos para que relacione y no fastidiarla tanto en cuanto a escritura". (Cita 6:42)

"Por ejemplo, le he comprado estampas. Hay un abecedario en pellón y la pongo a iluminar". (Cita 6:46)
"O sea hay algunos cuentos que él puede agarrar y empezar a querer hojear". (Cita 9:35)

"Me mandaron un silabario que tiene que estar repasando en sus ratos libres". (Cita 4:17)

"Aparte les mandan videos para que las pronuncie. Por ejemplo, te digo que esta semana vio lo de la R con las vocales, entonces les mandan videos y ya ella los tiene que ver e ir repitiendo con esos videos. Sí veo que me ayuda mucho también lo de los videos y yo aparte le dejo videos también para que los vea porque veo que, bueno en el caso de ella, yo siento que aprende más así como que didáctico, como que jugando pues". (Cita 4:183)

5.1.3 Rol del Docente

En lo referente al desempeño de la labor docente, las cuidadoras reconocieron la importancia y dificultades propias de su ejercicio profesional, pues al estar más involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos resintieron la ausencia de un guía capacitado. Tuvieron que hacer frente a situaciones desconocidas en las que deseaban recibir orientación por parte del profesor.

"No es lo mismo que incluso tengan a la maestra de frente porque a lo mejor eh... puede ser que lo que yo

sepa, yo la pueda ir direccionando, pero no es lo mismo a que la maestra sabe de qué manera poderse comunicar con ella al nivel que ella está aprendiendo. Y yo no estoy capacitada para eso, o sea, yo la voy a tratar de enseñar a lo que yo sé y lo que yo he vivido, pero no va a ser, pues nunca va ser lo mismo". (Cita 11:4)

"Me gustaría que hubiera más acompañamiento por parte de los docentes para nosotros los papás que no saben cómo ayudar a sus hijos o sobre temas que ellos desconocen, no saben cómo hacer que sus hijos aprendan y eso". (Cita 3:77)

En algunos casos se reportó la necesidad de recibir un mayor apoyo y dirección por parte del educador, puesto que la devolución de las tareas carecía de notas que permitieran a las madres de familia conocer el grado de avance de sus niñas y niños. La ausencia de retroalimentación docente provocó que las cuidadoras sintieran cierto grado de incertidumbre respecto al proceso de aprendizaje de sus hijos, el cual incrementaba cuando la dinámica de trabajo se limitaba a la realización de tareas sin interacción con el profesor de manera sincrónica. Así mismo, aludieron al desconocimiento que tenían para la enseñanza de algunos temas y la manera en que algunos profesores se limitaban a emitir ciertos parámetros de entrega sin detenerse a explicar el contenido.

"No. En ese aspecto no hubo ninguna retroalimentación, nada más se mandaba el trabajo y era un 'Ok, ya está' y eso era todo". (Cita 11:31)

"No, no te dicen 'sí estuvo bien', 'sí estuvo mal', 'se la regreso por esto', 'se la regreso'. No sé, o sea nomás 'ah, está bien', cumples con mandarla y ya está bien". (Cita 2:73)

"Pero me gustaría que hubiera más acompañamiento por parte de los docentes para nosotros los papás. Por ejemplo, en alguna junta algunos papás dijeron que ellos no sabían cómo ayudar a sus hijos o había temas que ellos desconocían y no sabían cómo hacer que sus hijos aprendieran y eso". (Cita 3:77)

“Y falta, para mi gusto ese acompañamiento del docente con los padres porque pues prácticamente nada más se limitan a mandarte la tarea y a decirte cuándo, cómo y a qué hora la tienes que entregar. Te dan ciertos parámetros, pero no te dicen ‘mire, le puede explicar así, le puede enseñar así’ o no sé. O sea, desde mi punto de vista eso sería lo más conveniente y prudente: que los maestros hicieran un acompañamiento para nosotros como padres”. (Cita 3:12)

Aunado a la asunción de una mayor responsabilidad dentro del proceso educativo de sus hijos, muchas madres de familia se enfrentaron a la urgencia de manejar plataformas y dispositivos tecnológicos sin contar con un proceso de capacitación pertinente, lo que representó un reto de aprendizaje sumamente relevante en su experiencia. Además, tuvieron que hacer frente a diversas dificultades para entender algunas de las tareas escolares que debían entregar.

“Hay actividades que no, de plano no. Hay unas que sí, no les llego a entender y bueno, ya le pregunto a la maestra. Porque hasta cuando empiezas a leer la planeación tú dices ‘¿Qué voy a hacer con todo esto?’, ¿no?. Y ya este, poco a poco voy sacando algunas conclusiones. Hay algunas actividades que sí incluyen dos o tres acciones que tienes que hacer en esa actividad”. (Cita 6:92)

“Aparte yo he aprendido, de verdad, de verdad que he aprendido. Escucho a las maestras, hasta cosas en inglés que se me han pegado de repente. ((Ríe)) Y eso ha sido bueno para mí, ha sido bueno en cuestión de la tecnología también de que ya uso más cosas. Mira, por ejemplo, esto que me enseñaron ustedes pues ya es nuevo, ya lo aprendí ¿verdad? a meterme a esta esta plataforma también”. (Cita 13:85)

Sin embargo, no todos los casos fueron así. Algunas madres reportaron que algunos docentes facilitaron los canales de comunicación necesarios para aclarar las dudas pertinentes por medio de aplicaciones de mensajería instantánea o en juntas grupales e individuales en plataformas de videoconferencia.

“Si hay dudas o se requiere de algún apoyo extra pues ellas siempre están disponibles, pues. Les podemos... tenemos contacto con ellas por Whatsapp y así por si tenemos alguna duda ahí siempre ellas están pendientes”. (Cita 13:17)

De igual forma, mencionaron que algunos educadores retroalimentaban el trabajo de los infantes de forma sincrónica y los motivaban a seguir mejorando. Además, se comunicaban con las madres para comentarles sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, enfatizando que las condiciones no eran las ideales de manera que debían ser más pacientes y adaptarse de la mejor manera, particularmente en el aprendizaje de la lectoescritura.

“Es que la maestra lo motiva mucho hasta en la lectura ella lo motiva mucho. Este, pues que ‘muy bien’ y que le eche ganas y que él puede y todo eso, y... pues como sus compañeros le prestan atención cuando los está viendo en la clase pues él más se anima a hacerlo”. (Cita 9:49)

“Ya terminan de leer los niños y pues ya, nos empieza a decir ‘Sí va bien’ o ‘Hay que practicar un poco más’”. (Cita 16:50)

En lo referente a las evaluaciones de los alumnos, algunas cuidadoras reportaron que se realizaron de manera individual, a través de sesiones sincrónicas o por medio de la entrega periódica de tareas y actividades. De acuerdo con las informantes, las evaluaciones escolares reflejaron su esfuerzo en el proceso educativo de sus hijos.

“Eh... pues, más que nada la satisfacción pues de que por ejemplo cuando vienen las evaluaciones y eso, ha salido bien. Ver que el apoyo, la dedicación que yo le he invertido también pues ha valido la pena. O sea, ver el avance que él ha tenido y que a pesar de la situación en que estamos, viviendo, veo el progreso de él y eso en cierta forma pues satisface porque sé que el tiempo que yo le estoy invirtiendo ha valido la pena”. (Cita 12:39)

Para las evaluaciones a distancia concernientes al progreso en la adquisición de la lectura se hizo referencia al empleo de reportes de lectura y lecturas en voz alta, principalmente.

“Nos dejaban un libro y nosotros entregábamos el resumen o la síntesis el día viernes”. (Cita 7:10)

“Y de ahora que sí tuvo examen, la maestra les hizo una videollamada y les enseñaba unas sílabas y luego les enseñaba una palabra y ya ellos tenían que ir diciendo esas palabras y esas sílabas que la maestra enseñaba”. (Cita 4:170)

No obstante, ante la presión de los educandos de ser evaluados por sus docentes, las madres de familia afirmaron percibir cierto temor que impidió que los niños se desempeñaran adecuadamente durante las evaluaciones. Esto llevó a algunas tutoras a la implementación de estrategias que les permitieran obtener buenas notas, tales como promover la memorización y reproducción del texto sujeto a evaluación.

“Le digo que es un papelito así, una lección y eso lo tiene que leer ella y ya de eso yo le tengo que mandar video a la maestra y ella se pone muy nerviosa y luego también no, no, no, no sale bien pues en el video”. (Cita 4:65)

“Desde el lunes lo manda la maestra. Entonces todos esos días, antes de que llegue el día en que yo lo tengo que mandar, yo la pongo a repasar y a leer, y a leer eso”. (Cita 4:68)

Por otra parte, se señaló que la evaluación de la escritura se realizó en mayor medida mediante la realización de dictados.

“Por ejemplo, los martes, bueno, equis día de la semana lo dedican para hacer oraciones en su cuaderno. La maestra les dicta y ya ellos tienen que escribir correctamente”. (Cita 12:32)

“El viernes es dictado. El dictado consta de lo que son las sílabas de la consonante, sus sílabas, luego ya son palabras y la siguiente son oraciones. Las oraciones

ya te incluyen las sílabas con las que ya viste anteriormente las palabras". (Cita 8:38)

Añadieron que en los días destinados a la evaluación de la lectoescritura podían percibir un mayor nivel de estrés en sus hijos.

“Es el día, así como más tenso para ellos. Y sí, ya hablo en general porque lo veo ¿no? Hay niños que hasta se ponen a llorar haciendo el dictado y pues dices ‘qué frustrante’”. (Cita 8:39)

Las cuidadoras reconocieron los conflictos de la labor docente en la educación a distancia, tales como las dificultades en la gestión de grupos virtuales con niños de esa edad, la atención personalizada para evaluar el progreso individual de cada estudiante, la comunicación con los padres de familia, la planeación de actividades y la evaluación.

“Yo creo que muchos papás están a disgusto porque dicen que los docentes no están haciendo nada y están cobrando. Yo no lo veo así, al contrario, creo que este... también tienen algo de trabajo”. (Cita 3:134)

5.2 Emociones Emergentes Ante la Educación a Distancia

Resulta preciso hacer mención de las consecuencias a nivel afectivo que provocó la transición de la educación a la virtualidad. Ante la existencia de una gran variedad de contextos, posibilidades y experiencias, se reportaron principalmente tres tipos de reacciones durante el proceso de adquisición de la lectoescritura a distancia: 1) Respuesta afectiva desfavorable que expresaba cierto grado de menosprecio frente los alcances de la virtualidad y las dificultades que ésta suponía; 2) Respuesta afectiva favorable que reconocía las ventajas del trabajo a distancia y percibía la situación como un reto para el aprendizaje y; 3) Respuesta afectiva neutral respecto a las circunstancias de la educación virtual. Así mismo, las madres de familia dieron cuenta de las estrategias de regulación que implementaron para sobrellevar las emociones provocadas por el ajetreo de su vida cotidiana durante el confinamiento.

5.2.1 Emociones Adversas

En definitiva, el estado afectivo mayormente referido por las cuidadoras entrevistadas se ligaba a un cierto nivel de rechazo ante la nueva modalidad de trabajo, pues las limitaciones y dificultades que acarreó representaron un enorme desafío para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Esto, aunado al hecho de que las madres se vieron orilladas a asumir el cumplimiento de múltiples responsabilidades de diversa índole, tuvo como resultado la emergencia de emociones desapacibles en las cuidadoras.

“Entonces pues sí han llegado momentos, días en el que estallas. Y aunque no quieres a lo mejor dar un grito ¿no? O simplemente con el grito, pues lo das. Entonces, me conozco. Sé cómo soy y paciente no soy”. (Cita 15:65)

Durante las primeras semanas del cambio de modalidad, las cuidadoras mencionaron una creciente preocupación por el proceso de enseñanza- aprendizaje y la inminente posibilidad de que los niños no aprendieran lo suficiente a pesar de la presencia de la didáctica materna.

“Miedo a que no aprenda ((Risas)) a que diga ‘Híjole, es que a lo mejor yo no le ayudé lo suficiente para que aprendiera esto, para que aprendiera el otro’”. (Cita 6:105)

Algunas de las entrevistadas reconocieron la existencia de un desgaste emocional importante derivado de la experimentación constante de emociones como el estrés, impotencia, cansancio, enojo, frustración, desesperación y confusión ante la sobrecarga de actividades que se vieron en la necesidad de atender de manera simultánea.

“Ay no, mucho estrés, mucha frustración. Ah y coraje, de todo. No con facilidad me enojo ¿no?, pero sí llega un momento en que también pues te fastidias porque tienes, te digo, lo de la casa, tienes lo de los niños, tienes ahhh o sea sí, sí, te llega un momento en que te saturas y que sí te sientes estresada, atrapada, que no hallas qué hacer. Ay no”. (Cita 2:60)

“Sí, sí, este a veces con las otras actividades que tenemos como mamá, como amas de casa. En mi caso, a veces como que sí he llegado al estrés, sí me ha llegado a desesperarme, sí he llegado a estresarme de que no me va a alcanzar el tiempo, no me va a alcanzar el tiempo al niño y al hogar, en la comida, el aseo, otras actividades que tengo. A veces sí me ha estresado eso. Pero luego trato de controlarme y decir, ‘bueno, pues este...tiene que ser así’”. (Cita 12:40)

Un buen número de cuidadoras dieron cuenta de las habilidades de regulación emocional que pusieron en práctica, a pesar de las dificultades propias de las circunstancias en las que se encontraban, para así disminuir las emociones adversas que experimentaron. Por una parte, mencionaron actividades que realizaban para disminuir su estrés, cansancio y fatiga consistentes en realizar labores distintas a las que cotidianamente hacían, particularmente aquellas que implicaban salir de casa.

“Cuando siento que me estoy estresando mucho me gusta mucho escuchar música, entonces me pongo a escuchar música, o... me salgo y me pongo a dar una vuelta aquí en el parque que tenemos enfrente, tenemos terraza”. (Cita 12:45)

“En las mañanas salimos y me pongo yo a dar unas caminatas ahí por el parque yo sola, camino ahí ando dando vueltas y vueltas y como que sí me sirve también eso, un poquito estar... más despejada”. (Cita 2:61)

La incertidumbre fue la emoción más mencionada por las entrevistadas. Al principio de la pandemia pensaron que el confinamiento duraría pocas semanas y al momento de la entrevista aún no tenían la certeza sobre la fecha en la que podrían volver a sus actividades cotidianas.

“A principio de marzo, yo pensé que iba a durar poco tiempo. Dije ‘Va a ser un mes’. Luego otro mes, luego otro mes’, nunca pensé que iba a durar tanto tiempo”. (Cita 14:1)

“Entonces fuimos con el pediatra y le dije ‘¿Cuándo se va a acabar?’ y me dijo ‘Esto no se va a acabar nunca’.

O sea, es una enfermedad que va a seguir por el resto de la vida". (Cita 14:62)

La incertidumbre también se relacionaba con la forma de trabajo que la escuela iba a seguir durante la segunda parte del ciclo escolar 2020-2021, debido a que las autoridades escolares de los planteles no eran claros al respecto. Las madres no sabían si se iba a continuar con la educación a distancia o si se iba a iniciar con un modelo híbrido.

"Hicieron una encuesta en la escuela a ver quiénes estábamos de acuerdo en que fuera eh... semipresencial o si teníamos algún problema en que regresaran, eh... algún problema con ellos, así, médico pues ¿no? de que no pudieran ellos regresar. Pero a ver, están por resolernos, a ver qué dicen las autoridades también ¿verdad? al inicio del año". (Cita 13:87)

Las cuidadoras reportaron un miedo constante por el contagio de COVID a partir de la realización de actividades indispensables y una sensación de falta de libertad ante las estrictas medidas de confinamiento y el cierre de lugares que solían frecuentar con anterioridad.

"Ahorita como todavía uno sale a la calle, este... digo, trato de no ocupar el transporte público, ¿no? Tomo mis medidas. Pero siempre estás con eso de...'¡Chin!', uno se cuida pero no sabes a lo mejor en qué momento te puedes contagiar ¿no?, o lo llevas a lo mejor en la ropa y llegar a casa y pensar ¿no? '¡Híjole! ¿Y si les contagio eso? ¿Y si tengo algo? ¿Y si otra vez', ¿no?". (Cita 15:57)

"Ya no es lo mismo, ya no se puede hacer muchas cosas que antes hacíamos sin miedo o con temor a podernos infectar, este...a eso, más que nada, contagiarnos. Tener más cuidados, tener más precauciones, no tener la misma libertad de antes". (Cita 12:37)

Dadas las circunstancias abrumadoras que las madres de familia señalaron haber atravesado, muchas de ellas comentaron que deseaban que las instituciones

educativas reanudaran sus actividades de manera presencial tan pronto como la situación sanitaria lo permitiera.

“Sí, que asista a su escuela. Porque yo siento que pues es importante para que ella pueda integrarse a pues a una, digamos que a una vida normal, que también empiece a interactuar con personas diferentes a la familia”. (Cita 6:149)

“Yo sí tengo esperanzas de que en agosto regresen, no sé si sí sea real, pero yo sí, en mi cabeza hoy en agosto regresan. Y espero que sí regresen, no sé cómo va estar la cosa”. (Cita 14:60)

De manera semejante, algunos infantes mostraron renuencia a involucrarse en las dinámicas emergentes de la educación virtual. Las madres señalaron que percibían que esto se debía a cuestiones como la dificultad para mantener la atención durante las clases, el aburrimiento y la falta de interacción con personas fuera de su entorno familiar.

“Ayer me decía ‘mamá, yo no quiero otra vez clases en línea, ya no quiero clases en línea’ porque se siente ‘es que la maestra habla mucho’ y ‘la maestra se tarda mucho’”. Cita (8:25)

“Se ha vuelto ¿cómo te diré? no podría decir rebelde porque no. O sea, esos berrinches que me hace ahora nunca los hizo ni cuando tenía dos años, y de todo llora y quiere que nada más me la pase abrazándolo, no quiere dormir con su hermano, o sea sí ha cambiado mucho. O sea, esto nos vino a cambiar completamente”. (Cita 8:97)

Así mismo, algunas de ellas mencionaron que los infantes expresaron sus deseos urgentes por retomar las clases de manera presencial, motivado principalmente por el reencuentro y la interacción con sus docentes y compañeros.

“Me dice ‘porque yo ya no quiero estar aquí, yo quiero ir a la escuela y tú no me quieres llevar, no me dejas ir a la escuela’. ‘Es que no hay clases. ‘No, es que yo ya quiero ir con mis compañeros y si no, entonces yo ya no voy a hacer nada de tarea’”. (Cita 6:112)

“Él me dice que las clases en línea no, de hecho, él ya me dijo ‘ay mamá, soñé que ya estábamos en la escuela’ o sea, él sí le gustaría regresar a la escuela”. (Cita 8:89)

“Sí, sí me ha comentado que se quiere regresar, quiere regresar que porque para ver a sus amiguitos. Pues más que nada es eso, para volver a ver a sus compañeros y salir y demás. Pero sí me ha comentado que sí quiere ir a la escuela”. (Cita 12:57)

Por otra parte, también se mencionó una preocupación por el eventual regreso a clases porque desde algunas perspectivas maternas hubo una pérdida de autonomía infantil.

“Eso es lo que me preocupa porque el día de mañana cuando se reabran las escuelas, ¿qué va a hacer? Eso es lo que me preocupa porque a lo mejor digo ‘bueno aquí te siento y órale, ponte a hacer las cosas’ y ya. Pero yo no voy a estar ahí, yo no sé cómo vaya a trabajar, cómo se vaya...o sea, qué es lo que vaya a pasar por su mente para realizar las cosas. Y a lo mejor es lo que le falta ¿no? que regrese a la escuela y ya a ver, te haces bolas y si te ponen cero pues es tu problema ¿no?”. (Cita 8:88)

Para algunos niños resultó particularmente difícil la transición de Preescolar a Primaria debido a la renuencia a conocer otro entorno, un nuevo docente y nuevos compañeros de clase, además de la falta de motivación porque las clases seguirían siendo en línea.

“Ella no quería: eh, pues no quería entrar, porque ir, no. O sea, ella decía ‘no, no quiero, no quiero tener más amigos, no quiero tener otra escuela, yo quiero seguir en la misma escuela que yo estaba, quiero seguir teniendo a la misma profesora’. Este... pues sí, tenía muchísimo miedo ella de poder interactuar con nuevos amigos”. (Cita 11:113)

Para algunas cuidadoras fue especialmente difícil mantener ocupados a los niños durante el día, ya que en muchas ocasiones las actividades recreativas se

limitaban al uso de dispositivos electrónicos. Además, luego de mucho tiempo de convivencia, la interacción entre los miembros del hogar se tornó complicada.

“Llega el momento en que, pues el grande no aguanta al chico, el chico no aguanta al grande... por la misma interacción ¿no? de que no hay ni siquiera para poder salir aquí a la banqueta o cosas así porque pues no, o sea la verdad no”. (Cita 8:96)

En algunos casos, la dinámica familiar tuvo repercusiones a partir del contagio de COVID en algunos de sus miembros y las principales emociones experimentadas fueron el temor, desánimo, preocupación y estrés, tanto por los padres como por los hijos.

“Estuvimos enfermos, entonces te digo que, pues entre la enfermedad y todo pues, ellos no te reflejan sus preocupaciones, ellos tratan de seguir normales, pero pues te empiezas a dar cuenta ¿no? el que ‘abrázame’, el que ‘mamá no quiero que te pase nada’, ‘mamá no quiero que te mueras’. O sea, el pensamiento normal, siento yo, de un niño ¿no? porque cuando somos niños nadie quiere que se mueran sus papás”. (Cita 8:98)

Sin embargo, a pesar del contagio, se mencionó la infravaloración de la enfermedad ante la asunción de las responsabilidades escolares.

“Estando enferma yo tuve que estar al pie del cañón, o sea, yo no tuve tiempo de sentirme mal o de decir ‘oye, no me levanto’. O de decir este... ‘pues tengo calentura’ No, no, la verdad es que es tanta la responsabilidad, o sea, lo puedo decir así es tanta la responsabilidad... que no te puedes enfermar, no te puedes sentir mal”. (Cita 8:67)

5.2.2 Emociones Neutras

Por otra parte, se reportó la opinión de niños que sostenían una postura indiferente ante las condiciones educativas derivadas de la pandemia.

“Y les preguntas ‘¿Quieres regresar?’ ‘No, gracias’. O sea, ‘Quiero ver a mis amigos y quiero ir a fiestas y quiero que el viernes vengan las amigas’. Como que la

grande ya estaba empezando el viernes ibas a casa de una amiga o de otra. Entonces, ella extraña eso. El chiquito extraña como que ir a alguna fiesta, pero no extraña regresar a la escuela". (Cita 14:73)

También mencionaron habilidades de autoconocimiento y autorregulación, así como estrategias que implementaron para no afectar a sus hijos debido a las emociones adversas que estaban experimentando.

"Me conozco, sé cómo soy y paciente no soy. Entonces sí. O sea, prefiero no gritarles ¿no? A lo mejor que no vean esa actividad y así, ya después con más calma, ya más tranquila pues entonces ahora sí ¿no?". (Cita 15:66)

Muy relacionado con el punto anterior, señalaron que el poder compartir, escuchar y reconocer en juntas de padres de familia que este tipo de situaciones eran comunes les ayudó a sobrellevar de mejor manera sus emociones.

"Escuchar testimonios de otros padres también ha sido bueno porque ya te sientes así como 'Ay, pues no soy la única que me desespera' ¿verdad? No soy la única que me hace enojar. No soy la única que a veces pues no tiene tanta paciencia ¿no?". (Cita 13:58)

Una constante en los testimonios de las entrevistadas fue la resignación ante la situación pandémica y el modelo educativo emergente al que tuvieron que adaptarse aun cuando pensaban que no era la enseñanza ideal que esperaban para sus hijos.

"Creo que tenemos que acostumbrarnos a esta nueva... normalidad. Digo, pues no, no tenemos de otra por ahora, así que pues intentamos como que adaptarnos para que nuestros hijos no se atrasen y tengan mayores resultados, sí". (Cita 5:39)

5.2.3 Emociones Favorables

El anuncio de los riesgos del COVID provocó incertidumbre y miedo en la población. A partir del anuncio del cierre de las escuelas como medida de contención de la propagación del virus por parte de las autoridades educativas, muchas

cuidadoras sintieron alivio al saber que los estudiantes se quedarían en casa y disminuyó su preocupación por el contagio en las aulas escolares.

“A mí me pareció bien, bueno me pareció una buena estrategia por lo del virus. Sí me daba miedo que fueran a la escuela, más que nada porque sí hay padres que son irresponsables y no los cuidan, los andan trayendo en la calle”. (Cita 7:1)

Aunque pocas madres mencionaron una preferencia por la virtualidad, las que así lo hicieron enfatizaron en aspectos tales como la oportunidad para observar constantemente el proceso de aprendizaje de sus hijos, la seguridad de tenerlos en casa en todo momento y la oportunidad para convivir con ellos más estrechamente.

“Al final de cuentas creo que... ha sido un poquito mejor tenerlos aquí en casa. Porque así puedo estar supervisándolos directamente y como te comentaba, viendo el esfuerzo, cómo va avanzando y viendo cómo lo puedo apoyar para que pues vaya a la par de otros compañeros”. (Cita 12:3)

“Yo me siento... no sé, ¿verdad? a lo mejor más cercana, más este... más cerca de ellos”. (Cita 2:70)

Como se mencionó anteriormente, algunas madres tenían la sensación de que con la educación a distancia no se lograban los objetivos de aprendizaje esperados. Sin embargo, algunas otras enfatizaron la satisfacción, orgullo y alegría que sentían al ver cómo los niños se apropiaban de nuevos conocimientos y cómo eran capaces de progresar en la adquisición de la lectoescritura a pesar de las dificultades y limitaciones propias de la educación a distancia. Esto les hizo comprender que el tiempo que estaban invirtiendo en ellos cumplía con el objetivo.

“Entonces como que en eso sentía mucho orgullo porque él nunca había leído un libro”. (Cita 14:95)
“Ver el avance que él ha tenido y que a pesar de la situación en que estamos, eh... viviendo, veo el progreso de él y eso... en cierta forma pues satisface porque sé que el tiempo que yo le estoy invirtiendo ha valido la pena”. (Cita 12:39)

Algunas cuidadoras reportaron que ante la educación a distancia sus hijos mostraron una clara preferencia por este nuevo modelo educativo debido a las comodidades que trajo consigo, como la ausencia de traslado a la escuela, la accesibilidad a dispositivos electrónicos en casa y la disminución de las horas de la jornada escolar.

“Como que en ese sentido no extrañan tanto la interacción, o sea... porque a la vez está muy cómodo porque pueden ir a comer, pueden ir a ver la tele, pueden ir a jugar, como que están con sus cosas”.
(Cita 14:75)

Se llegaron a reportar casos en los que se notaba mucho más motivados a los pequeños respecto a su asistencia a clases virtuales en comparación de las presenciales.

“Sí, y a ella le gusta más, porque por ejemplo ella sabe que martes y jueves son clases con su maestra y se levanta más temprano. Yo la veo más emocionada, prepara sus cosas sobre la mesa y ya está lista para iniciar la clase. Y sí, o sea, a pesar de que es poco tiempo, sí se integran los niños y participan, sí hay una participación de los niños en general. A ella le gustan mucho las clases así. Más que por televisión, porque pues sí, la veo más activa”. (Cita 6:38)

“Sí, sí. De hecho, hasta luego llega y está ‘maestra, quiero clases’ ‘¿a qué hora empieza mi, mi videollamada’, yo creo que a él le está gustando este tema de las clases en casa, porque no sé, está con sus papás o le gusta, no sé”. (Cita 3:130)

Incluso, algunas madres reportaron que los infantes no querían regresar a clases presenciales y preferían continuar con la nueva modalidad de trabajo a la que ya se encontraban adaptados.

“Y les preguntas ‘¿Quieres regresar?’ ‘No, gracias”.
(Cita 14:73)

5.3 Impacto de la Dinámica Familiar en el Proceso de Adquisición de la Lectoescritura a Distancia

5.3.1 Impacto de la COVID-19

Los métodos de enseñanza de la lectura y escritura han sido establecidos y estandarizados en las escuelas durante años, de manera que el cambio repentino a la educación a distancia supuso una ruptura en el paradigma establecido. La adquisición de la lectoescritura durante la pandemia de COVID-19 tuvo diversas implicaciones. Entre las principales, sobresalen las dificultades relacionadas con la tecnología. Para muchas familias, una gran limitación fue la carencia de dispositivos tecnológicos suficientes para que los niños pudieran conectarse a las clases virtuales, mandar tareas, etc.

“Nosotros no teníamos ni computadora, no teníamos este... impresora, no teníamos absolutamente nada, o sea lo único con lo que contábamos era con el teléfono celular”. (Cita 8:90)

“Con él de repente se junta hum...ora sí que las, las juntas, las asesorías y como mi teléfono es el único que anda dando vueltas para acá y para allá pues sí, la verdad sí me desespero pues porque este... es con el que checo las cosas de la tarea de mi niña o las tareas de él. Ora sí que es la computadora de la casa”. (Cita 4:26)

Esta limitante provocó que en algunos hogares se tuvieron que adquirir nuevos dispositivos para cumplir con la demanda emergente, particularmente en aquellos casos en los que más de un miembro de la familia era un estudiante activo, con el propósito de que no existieran problemas en la conexión a las clases sincrónicas y la realización de tareas escolares.

“Ahora que se ocu- que se ocupa esto pues, este pues sí se ha hecho lo posible porque pues cada uno tenga su, su manera de comunicarse porque a veces toman la clase el mismo día, a la misma hora. Se hizo lo posible por que cada uno tuviera su, su dispositivo para que cada uno tomara sus clases a su hora y pues no quedar mal en ese aspecto”. (Cita 9:48)

Sin embargo, no en todas las familias se tuvo esa ventaja y disposición económica, pues para algunas se volvió difícil incluso pagar el servicio de internet debido a la escasez de trabajo ocasionada por la pandemia.

“Pero a la vez también pues se nos hace difícil porque a veces hay para meterle, ora sí que el crédito al teléfono y a veces no lo hay”. (Cita 1:44)

La problemática no se restringe únicamente a la falta de dispositivos electrónicos o recursos económicos, ya que muchas madres no contaban con los conocimientos necesarios para hacer uso de las plataformas que eran solicitadas por los docentes de sus hijos. Muchas de ellas sólo sabían utilizar las funciones más básicas e hicieron alusión a que su desconocimiento digital se debía a la edad que tenían, de forma que tuvieron que pedir ayuda a sus hijos mayores para aprender a hacerlo.

“Hay cosas de la tecnología que no estoy tan este... tan avanzada y le tengo que estar pidiendo ayuda a mi hija la de, la de prepa”. (Cita 2:47)

“Sí se me ha dificultado porque...en primera, pues yo no le sabía mucho a lo del Zoom. Eso era nuevo para mí, ni a conectarme. Mucho de internet, no. Y...me costó hallarle a la plataforma para subir sus tareas. En kínder se la mandaba por WhatsApp a la maestra, pero ya nos dijeron que no. Teníamos que hallar la manera de subirla a la plataforma, no estarles atorando el celular a la maestra, ¿verdad?”. (Cita 13:21).

Algunas escuelas y docentes decidieron implementar talleres para padres o realizar videos didácticos explicando el uso de las plataformas educativas con el fin de disminuir el analfabetismo digital y facilitar el acceso para la entrega de tareas y conexión a las clases sincrónicas. Sin embargo, este tipo de acompañamiento sólo se proporcionó en escuelas privadas.

“Ella, ella trabaja por medio de Drive, entonces incluso para las mamás que no supieran hacerlo realizó un video de cómo meterse en su celular, este... cómo hacerlo para que suban eh, la información”. (Cita 11:85)

Por otra parte, uno de los problemas recurrentes respecto al uso de la tecnología fueron las fallas en la conexión a Internet. Tanto estudiantes como profesores en ocasiones presentaban problemas para conectarse a las clases en la plataforma de videoconferencia, además de que la calidad del audio y video no era la suficiente para que los niños entendieran por completo la explicación que se les estaba dando.

“Y se trababa mucho, no sé si era el internet, no sé, pero sí fallaba muchísimo”. (Cita 4:5)

“Te digo que donde se traba es donde ya no sabe qué consonante es y cómo suena la consonante, entonces lo que yo por ejemplo también me he dado cuenta es que a veces con las clases en línea el sonido no es tan bueno y confunde”. (Cita 8:28)

5.3.2 Rol de la Figura Materna

Durante el análisis de la información recolectada, se destacó un hecho que se hizo presente en cada uno de los casos de las entrevistadas: las madres de familia se vieron orilladas a asumir un diverso número de responsabilidades. Muchas de las cuidadoras señalaron que, principalmente, debían hacerse cargo de la educación de sus hijos, los quehaceres del hogar y sus actividades laborales sin recibir ningún tipo de ayuda, lo cual provocó en ellas un desgaste importante, pues les era casi imposible dedicarse tiempo para ellas sin dejar de atender todos estos aspectos.

“De primero sí me sentía así, hasta que un día me puse a llorar yo de que no sabía. O sea, era eso y muchas cosas más, ¿no? porque se te junta lo de la escuela y lo de la casa. Entonces ya no sabías ni que, ‘o hago aquí o hago allá’ y a veces no sabía”. (Cita 2:86)

“Lo que pasa es que también hubo muchos conflictos porque aparte de que uno está tomando el papel de docente, tiene el papel de madre o ama de casa o no sé, y a parte el trabajo; entonces se puede decir que tenemos tres trabajos en uno y que tenemos que cubrir todo el día”. (Cita 3:13)

“Como le digo tengo cuatro hijos y con los cuatro pues tengo que estar pendiente porque pues su papá trabaja día y noche y pues yo tengo que estar con ellos ((llanto)) yo tengo que estar con ellos”. (Cita 9:58)

“Y pues sí, es complicado para nosotras como mamás porque simplemente creo que el trabajo más fuerte es el de una casa. Entonces aunado a eso, los hijos. Y no nada más los hijos, ¿no? También viene pues, en este caso los familiares. Y anéxale la, la escuela, y luego el trabajo. Y luego las deudas y luego que no alcanza”. (Cita 15:90)

Las cuidadoras que desempeñaban actividades laborales a la par que debían cuidar y encargarse de la educación de sus hijos comentaron que era muy difícil para ellas repartir su tiempo entre las múltiples actividades ante las que sintieron la responsabilidad de ocuparse.

“Muchas mamás dicen ‘Ay, es que no les ponen atención a sus hijas’. Es que, le digo: ‘No, pues en lo personal que bueno que la señora no tenga que salir a trabajar y le guste este... estar en su casa’, ¿no? haciendo actividades de-de una casa. Qué bueno que no tenga esa necesidad ¿no? No la tiene ¿no? Y no nada más para comer, sino para, como persona pues superarte ¿no? Como persona este... seguir aprendiendo. Es muy fácil juzgar y decir cuando no estamos en los zapatos de la otra persona, ¿no?”. (15:59)

“Pues ¿qué crees? que em... ahorita ya sabe ¿no? por ejemplo de ocho a una, vamos a decir un horario normal presencial, pues yo lo dejo básicamente le pongo las actividades y que él las realice mientras yo cumplo con mi trabajo y bueno ya por las tardes pues igual ya es como un poquito la manera de distraerlo, ¿no? lo que te decía un, un algo extra para que mientras yo me ocupo con, con mis actividades pues él tenga también algo que hacer y pueda pues aprender un poquito más”. (Cita 5:60)

“Fue complicado en cuestión de...de tiempo. El que ellos estén en la escuela pues también me ayudaba en cuestión de trabajo y por otra parte, pues porque aquí

en casa no es lo mismo, definitivamente, porque se combinaba lo mismo también, era parte del trabajo y parte del estar con ellos estudiando. Entonces sí era bastante complicado". (Cita 11:1)

En relación con lo recién mencionado, las cuidadoras expresaron que a los docentes les hacía falta empatizar con la situación que estaban atravesando como padres de familia, pues además de tener dificultades para establecer un horario en el que pudieran dedicarle atención exclusiva a sus hijos, se enfrentaron a retos como lograr mantener la atención del infante, una carga excesiva de tareas escolares, el establecimiento de una nueva rutina y el desconocimiento sobre cómo favorecer el proceso de aprendizaje.

"Yo creo que es esa parte que ellos no han tenido esa como comprensión para de este lado, porque pues, así como puede haber papás que se dedicaban de lleno a sus hijos, habemos papás que pues teníamos que salir a trabajar, ¿no?". (Cita 3:137)

"Creo que no seré la única que vaya a expresar que es más trabajo el de aquí estando en casa que yo creo que lo que les enseñan en la escuela". (Cita 3:49)

"Porque yo no tenía ni idea, ¿sabes? O sea, el hecho de que él llegara y 'me dejaron tarea de tal' entonces mí..., pues el apoyo sólo es decirle cómo hacerlo ¿no? Sin embargo, el hecho de... de enseñarle realmente cómo, cómo son las cosas creo que es un poquito... pues más a detalle... y la forma en que él pueda entender mejor ¿sabes?". (Cita 5:97)

Así mismo, añadieron que el tener más de un hijo en el nivel de educación básica implicaba una mayor carga de actividades, pues debían alternar entre la atención que le brindaban a cada uno.

"Dedico parte de mi mañana a primero y ahora sí que después de las once ya me sigo con el de sexto, entonces sí es complicado porque tengo que apurarme con uno para ayudarle al otro ¿no? en lo que no entienda". (Cita 8:49)

"A veces a los dos se les junta la clase y es estar ahí, ¿no? no haciéndoles el trabajo, pero pues sí estar al pendiente". (Cita 16:42)

A pesar de las múltiples obligaciones que las cuidadoras asumieron, se mostró un interés y compromiso predominante de su parte para favorecer la adquisición de la lectoescritura de los menores a su cargo, de manera que dedicaban tiempo a actividades adicionales como la lectura de cuentos, el reforzamiento de los contenidos vistos en clase y dictados.

"Desde muchísimo antes, eh... aquí la apoyábamos con las vocales ¿no? y 'vamos a hacer una plana', aunque no estuviera en la escuela vamos a hacer una plana". (Cita 11:123)

"Pues ni modo, no me queda de otra, voy a tener que echarle ganas con él. Lo terapeaba eh, no te creas, le decía 'es que ya vas a entrar a la escuela, ya no eres un bebé. Ya eres un niño grande porque ya vas a entrar, tienes que aprender a leer, tienes que aprender a escribir' entonces la verdad ese libro sí fue por nosotros". (Cita 8:103)

Esta muestra de compromiso pudo deberse, al menos en parte, a la percepción que tenían las cuidadoras de que las clases a distancia eran insuficientes y había una necesidad latente de reforzar los contenidos que se revisaban en clase para garantizar el aprendizaje.

"Sí, de verdad que sí me ha costado mucho, mucho trabajo y la verdad siento yo que las clases en línea no me están ayudando absolutamente en nada". (Cita 8:65)

"O sea, nadie va a llegar nivelado, o sea si esto se reabre a segundo año pobres niños, la verdad, o sea porque no, o sea yo siento que están desubicados, o sea veo cómo hay niños que se desesperan, pero nada más, ora los niños que se ponen a llorar pues sí, siento que, que este año es como de papel, la verdad". (Cita 8:78)

Todas estas cuestiones resultaron en una sobrecarga de actividades para las madres de familia, pues su tiempo se veía absorbido por los múltiples requerimientos con los que debían cumplir. Ante esta situación algunas de ellas se esforzaban por dedicar unos minutos de su día para ellas mismas, con el propósito de poder relajarse y desconectarse un momento de las múltiples tareas que debían desempeñar.

“Ya ni veo noticias, no veo nada ((risas)) apenas y tengo tiempo”. (Cita 4:116)

“Pues yo trataba de apurarme para que a la hora que empezara la clase, yo ya tener el tiempo disponible para estar aquí con él en la clase”. (Cita 9:68)

“Pues sí, por ejemplo, cuando siento que me estoy estresando mucho, me gusta mucho escuchar música, entonces me pongo a escuchar música, o me salgo y me pongo a dar una vuelta aquí en el parque que tenemos enfrente, tenemos terraza. Este... trato, ahora sí que agarrar aire y soltar, o sea... O distraerme simplemente en mis actividades, en algo que hago a diario y que me gusta, pues trato de relajarme”. (Cita 12:45)

5.3.3 Ausencia de la Figura Paterna

Un aspecto que, de igual manera, se repitió en la mayoría de las entrevistas realizadas fue el limitado o nulo involucramiento de los padres varones en las actividades escolares. A pesar del confinamiento, muchos de ellos tenían que salir a trabajar durante gran parte del día, de manera que algunas de las madres se convirtieron en las únicas responsables de la educación de los hijos.

“Mi esposo, por ejemplo, él se va a trabajar, todo el día se la pasa fuera. Cuando él llega ya terminé con las actividades del niño como tareas y demás”. (Cita 12:49)

Además, algunos de los padres tampoco se involucraban en las actividades del hogar, de manera que las responsabilidades maternas aumentaban.

“Por el otro lado el marido te está preguntando ‘oye, ¿dónde está esto?’, como si no viviera aquí, ¿no?”.
(Cita 11:107)

Algunas reportaron que el padre sólo era una figura que “ayudaba”, pero que no se hacía cargo por completo de la enseñanza, la realización de tareas, etc.

“Obviamente él es ahorita el que tiene que salir a trabajar, entonces cuando está aquí en casa pues sí, hay veces que sí me ayuda, en... las actividades de aquí de la casa, las tareas y todo”. (Cita 11:108)

Una madre reportó que el padre se hacía cargo de aquellas materias en las que ella no se sentía competente para enseñar y que se alternaban la responsabilidad entre ambos.

“Pues mira, mi esposo me ayuda en cuestiones de matemáticas, eh... con el más grande, o sea, ahí, ahí sí hay cosas que yo, por ejemplo, le digo ‘mira de esto de plano... -tendría que leerlo cinco veces para entenderlo y ya poder explicar’ y a él se lo dejo ¿no?, o sea ya él le digo ‘¿sabes qué? mejor explícale tú matemáticas al más grande y a mi déjame con el chico que me haga bolas”. (Cita 8:03)

Aunque el limitado involucramiento paterno podría ser justificado por el horario laboral, las madres que reportaron tener un trabajo remunerado cargaron además con la responsabilidad educativa de los infantes.

Por otra parte, un suceso que resaltó en varias de las experiencias compartidas por las entrevistadas fue la importancia de la presencia de los hermanos mayores como una fuente de apoyo primaria para ellas, pues fueron ellos quienes brindaron asesoramiento tecnológico e incluso asumieron ciertas responsabilidades ante las obligaciones escolares de sus hermanos menores.

“Pues a veces tengo que decirle a mi hijo que me ayude para poder descargar, o sea imprimir las hojas, para poder imprimir las tareas o poder enviar las tareas, los audios, las grabaciones que tengo que hacer y pues él es el que, el que me apoya en ese aspecto”. (Cita 9:88)

“Mire a veces sí, a veces estoy yo o a veces está mi hijo el menor porque como le comento yo trabajo y a veces no... a veces mis hijos me hacen favor, ahorita que están en la casa, de conectarse con su hermano este... yo la verdad este, pues si coincide mi horario con el horario que las maestras establecen pues sí, a veces sí me conecto con él”. (Cita 7:27)

“Sí, bueno, es que yo tengo un niño también, él es más grande y pues también saca sus libros y él le dice “no, pues es que aquí dice tal” o “la M y esa es la A, esa es la P” y así, cualquier revista que ve”. (Cita 16:20)

Los testimonios de las madres son el reflejo de su experiencia durante la cuarentena enseñando a leer y escribir a distancia. A pesar de que cada familia vivió la situación de distinta forma, se encontró que en muchos casos las experiencias vividas y las emociones sentidas fueron similares.

CAPÍTULO 6. Discusión y Conclusiones

La información recolectada y presentada en este trabajo de investigación permite visibilizar la realidad que enfrentaron algunas madres de familia mexicanas al asumir, entre muchas otras, la responsabilidad de guiar el proceso de aprendizaje y adquisición de la lectoescritura de sus hijos durante el confinamiento ocasionado por la propagación del virus SARS-CoV-2 durante el periodo comprendido entre marzo y diciembre del 2020.

Bajo la línea de investigación que orientó a este proyecto, se determinó como principal objetivo indagar en las experiencias de las cuidadoras sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura de sus hijos durante la educación a distancia por el COVID-19. A partir de la información proporcionada por las participantes del estudio se establecieron tres subcategorías principales de análisis: a) Experiencias del proceso de adquisición de la lectoescritura a distancia; b) Emociones emergentes ante la educación a distancia; y c) Impacto de la dinámica familiar en el proceso de adquisición a distancia.

De esta forma se pudo identificar que el abanico de experiencias vividas por las entrevistadas es sumamente amplio y diverso. El hecho de que la adquisición de la lectoescritura resulte un aprendizaje clave en el proceso formativo de los estudiantes, sobre todo en los niveles iniciales (Pardo y Gama, 2014) y que sea un objetivo prioritario en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020), provocó que en la mayoría de los casos fuera un contenido priorizado, lo que dio como resultado la puesta en práctica de múltiples alternativas de enseñanza que permitieran dar continuidad al proceso de alfabetización a distancia en función de las posibilidades y limitaciones de cada estudiante.

Como primer punto, resulta preciso hacer mención de un suceso indiscutible y constante en los testimonios de las entrevistadas: las madres de familia se vieron en la necesidad de asumir un rol activo en el proceso educativo de sus hijos en el que compartieron un mayor grado de responsabilidad con las figuras docentes, aún en aquellos casos en los que, como señala De la Cruz (2020), no se contaba con

los conocimientos necesarios para hacerse cargo de guiar el proceso educativo de los infantes.

La asunción paterna de la responsabilidad de la educación de sus hijos y las limitaciones propias del confinamiento provocaron un cambio en la dinámica familiar al que tuvieron que adaptarse con inaudita presteza para continuar con el proceso educativo. La transición a la virtualidad se dio de forma abrupta y en muchos casos accidentada, tanto para autoridades educativas y docentes, como para padres y estudiantes, de manera que la adaptación al nuevo modelo educativo fue complicada en muchos aspectos.

Particularmente, en el proceso de adquisición de la lectoescritura, las entrevistadas describieron la puesta en práctica de técnicas provenientes de diversos métodos de enseñanza. Muchas de ellas reportaron sentirse ajenas al proceso educativo durante las clases presenciales debido a que desconocían la forma de trabajo en la jornada escolar y su responsabilidad se limitaba a llevar a sus hijos a la escuela, comprar los materiales que necesitaban y apoyarlos someramente en la realización de tareas, de manera que refirieron no sentirse preparadas para la asunción de obligaciones de tal magnitud, pues desconocían cómo hacer para lograr que el aprendizaje de los niños fuera exitoso. Incluso algunas de las entrevistadas que reportaron tener hijos mayores mencionaron no saber con certeza cómo fue que aprendieron a leer y escribir, por lo que al inicio de la pandemia no sabían cómo guiar este proceso con sus hijos menores.

En lo referente a las metodologías empleadas, se destacó la prevalencia de métodos sintéticos, es decir, aquellos en los que primero se aprenden las letras, después las sílabas, palabras y frases para llegar finalmente a la formación de oraciones (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018; Ballestas, 2015). La mayor incidencia de la enseñanza por medio del método sintético se debió en general a las aproximaciones previas que las madres tenían con él, ya sea porque ellas mismas aprendieron a leer y escribir de esa manera o porque tenían la noción de que sus hijos mayores aprendieron de esa forma.

También se reportaron casos en los que el docente imponía la enseñanza de la lectoescritura por medio del método analítico, es decir, aquel en el que a partir del reconocimiento de unidades complejas de significado se descompone en sílabas letras o sonidos (Villar y Vieiro, 2015). Sin embargo, la mayoría de las madres no sabían cómo enseñar de esta forma, pues les parecía confuso y abrumador proporcionar tanta información en un solo momento, de manera que el proceso se vio obstaculizado ante la poca o nula orientación recibida por parte del docente. Como respuesta a esta deficiencia, optaron por enseñar lo que para ellas era más fácil debido a la familiaridad, el método sintético, a pesar de la discordancia con lo establecido por la escuela.

Los resultados de la investigación también señalan las diferencias existentes entre las instituciones privadas y públicas que se vieron reflejadas en el apoyo y orientación docente proporcionado a las madres, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Las escuelas públicas se caracterizan por la insuficiencia de recursos económicos y humanos, los grupos de clase numerosos y la falta de formación docente en temas como la alfabetización digital, la cual resultó ser crucial durante la educación a distancia. Las madres que sintieron mayor responsabilidad en la enseñanza de la lectoescritura fueron aquellas cuyos hijos pertenecían a este tipo de escuelas.

En contraste, en la educación privada los grupos suelen ser de menor tamaño y existe un mayor número de adultos a cargo, lo que resultó beneficioso en la virtualidad debido a que permitió una mayor interacción con los estudiantes y ayuda personalizada durante el proceso de adquisición de la lectoescritura. Además, la implementación de clases sincrónicas con mayor regularidad y duración resultó más efectiva que la simple realización de actividades sin ningún tipo de guía. Así mismo, las madres recibieron orientación por parte de los docentes e incluso se les ofertaron cursos y talleres de educación emocional y alfabetización digital.

Otro aspecto relevante es que la transición a la virtualidad no cambió el procedimiento de enseñanza que se ha empleado en las escuelas durante décadas y que data al menos del siglo XVI (Carpio, 2013). Al no conocer la didáctica del

método analítico y combinarla con el sintético, algunos niños tuvieron mayores dificultades en su proceso de adquisición de la lectoescritura. Adicionalmente se presentaron problemas relacionados con la lectoescritura que las madres no sabían cómo resolver como la rotación de letras y la disortografía, además de errores en la escritura por la confusión de sonidos. Estas dificultades propias del proceso de adquisición solían ser atendidas por los docentes dentro del aula. Sin embargo, ante la asunción de la enseñanza por parte de las madres, fueron ellas quienes tuvieron que hacer uso de sus propios medios para ayudar a sus hijos, especialmente en aquellos casos en los que el acompañamiento docente era limitado o nulo.

En síntesis, una de las mayores dificultades a la que se enfrentaron las cuidadoras durante la transición a la educación virtual fue el no saber cómo enseñar a sus hijos. Tuvieron que responder a las nuevas exigencias sin capacitación previa ni las habilidades necesarias para hacerlo de forma idónea. Descubrieron y reconocieron la importancia de la formación docente para disponer de estrategias y métodos de enseñanza específicos para las necesidades de cada estudiante, así como la importancia de la profesionalización durante el proceso de adquisición de la lectura y escritura (De la Cruz, 2020). Para aquellas entrevistadas que recordaban cómo habían aprendido a leer y escribir o que habían tenido una experiencia reciente con sus hijos mayores, fue más fácil saber cómo enseñar. No obstante, existieron otros factores que obstaculizaron el proceso.

A las dificultades propias del desconocimiento de los métodos de enseñanza de la lectoescritura se sumaron aquellas relacionadas con la adaptación a un ambiente educativo virtual. Tal como lo señala el INEGI en su Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (2021) las madres de familia coincidieron en que los principales retos fueron la dificultad para establecer una nueva rutina familiar, el desconocimiento del manejo de las plataformas virtuales, recursos tanto digitales como económicos insuficientes para la continuidad escolar, exceso de labores por atender, desinterés y aburrimiento por parte de los estudiantes, entre otros. Sin embargo, también se reconocieron ventajas como el

favorecimiento de la convivencia familiar, un mayor involucramiento de los tutores en el proceso educativo y la preservación de la salud.

La pandemia ocasionó estragos evidentes en la economía familiar, ya sea porque los ingresos dependían directamente de las actividades laborales presenciales o por los recortes de personal que ocurrieron en las empresas. En consecuencia, el hecho de que el acceso a la educación estuviera condicionado por la disponibilidad de medios digitales repercutió en aquellas familias que no contaban con los recursos económicos suficientes para pagar servicios de internet o comprar dispositivos electrónicos suficientes con los que los estudiantes pudieran conectarse a las clases sincrónicas o enviar las tareas escolares solicitadas.

Con el propósito de no relegar a dichas familias que carecían de los recursos económicos necesarios para establecer un contacto remoto con los docentes a través de plataformas de videoconferencia, las autoridades educativas buscaron ofrecer una alternativa que permitiera que la educación a distancia fuera accesible para la mayoría de los estudiantes mexicanos mediante la difusión de contenidos educativos a través de radio y televisión: Aprende en Casa (Mendoza, 2020). La estrategia fue implementada ante el supuesto de que la mayoría de los hogares mexicanos contaba con al menos una televisión para la visualización de los programas, de forma tal que se convertía en el medio que garantizaría el acceso a la educación de miles de niños.

Sin embargo, las entrevistadas mencionaron que más allá de representar un recurso educativo de apoyo, lo percibieron como un requerimiento escolar más con el que se debía cumplir. A pesar de que los programas fueron diseñados por profesionales de la educación a partir de un cuidadoso análisis de los planes curriculares de cada grado escolar (Aprende en Casa SEP, 2021), los estudiantes lo consideraron aburrido, repetitivo y sin sentido. Aunado a lo anterior, las madres mencionaron una falta de coherencia e insuficiencia para atender y/o guiar el proceso de adquisición de la lectoescritura, al igual que se le estimó como un estorbo en aquellos casos en los que la visualización de la programación era un requisito para la acreditación del curso.

A partir de lo reportado por las entrevistadas, se puede considerar que la implementación del programa Aprende en Casa en la mayoría de los casos no fue una estrategia exitosa y no se convirtió en el recurso de apoyo que pretendía ser. La premura en el diseño de los programas, la falta de familiaridad con la educación mediada por la televisión y la sobrecarga de actividades escolares fueron factores que tuvieron como consecuencia que la estrategia educativa puesta en práctica a nivel nacional como alternativa durante la contingencia fuera infructuosa y considerada por los usuarios como un obstáculo para el aprendizaje.

Ante este panorama y tal como lo señala Álvarez (2020), en el intento desesperado de dar continuidad a los procesos de aprendizaje en confinamiento social, las madres de familia se vieron obligadas a transformar sus hogares en un espacio que promoviera el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de sus posibilidades, lo que trajo consigo importantes implicaciones para todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En relación con los padres de familia, a lo largo de las entrevistas se destacó el hecho de que fueron las figuras femeninas quienes asumieron la responsabilidad de guiar el proceso formativo de sus hijos, pues aun cuando se hacían cargo de las labores del hogar, sus actividades laborales y demás, se interesaban y buscaban el tiempo para garantizar que la pandemia no impactara de forma negativa la calidad de los aprendizajes que se debían consolidar en la educación básica.

Si bien es cierto que la familia es un eslabón importante en la educación debido a la ayuda que proporciona a los niños en sus primeros años escolares (Hurtado, 2020), se hizo una alusión constante a la ausencia de la figura paterna masculina durante la educación a distancia ocasionada por las responsabilidades económicas y laborales con las que debía cumplir, limitando o anulando por completo su involucramiento en la educación de sus hijos y las actividades del hogar.

Por lo tanto, se constata que, en la mayoría de los hogares, se dio por sentado que la responsabilidad de la educación debía recaer sobre la madre, aún en aquellos casos en los que ambos padres desempeñan actividades laborales para

contribuir a los ingresos económicos. Adicionalmente, cabe mencionar que una buena parte de las entrevistadas mencionó no contar con algún tipo de ayuda adicional para las múltiples actividades que realizaban, de forma que el tiempo que dedicaban a sí mismas era nulo, lo cual desencadenó complicaciones en el establecimiento de una nueva rutina que contemplara todas las actividades que tenían que atender durante el día. Las madres se vieron orilladas a adaptarse apresuradamente para conjuntar las actividades que realizaban cotidianamente antes de la pandemia y sumar las nuevas responsabilidades derivadas del confinamiento, particularmente aquellas relacionadas a la educación de sus hijos.

Previo a la pandemia, las mujeres enfrentaban discriminación en varios aspectos de la vida debido a los roles y estereotipos de género que han prevalecido durante años, los cuales han responsabilizado a las figuras femeninas del cuidado del hogar, los hijos y los enfermos, un trabajo no remunerado y desvalorizado por la sociedad, condiciones que fueron visiblemente acentuadas durante el confinamiento. Se considera importante señalar, por ejemplo, que aunque la invitación para participar en el presente estudio se hizo de forma abierta (hombres y mujeres) únicamente se pusieron en contacto y accedieron a colaborar las madres y una abuela.

Se ha reportado que una de las consecuencias más importantes de la pandemia ha sido la brecha de género en relación con la participación de las mujeres en actividades laborales, especialmente en América Latina (NU CEPAL, 2021). Las mujeres perdieron con mayor rapidez sus empleos que los hombres debido a la propensión a trabajar en los sectores más afectados por el confinamiento, como el comercio informal (Blake y Wadhwa, 2020). También fueron las mujeres quienes se convirtieron en las principales cuidadoras de los familiares enfermos por COVID, de tal forma que su reincorporación a las actividades laborales se tornó más complicada que para los hombres. El trabajo doméstico y el cuidado infantil sin remuneración económica aumentó de forma considerable para las mujeres durante la pandemia.

Sumado a lo anterior, el aumento de la carga de trabajo que las madres experimentaron las llevó a experimentar un gran número de emociones que emergieron a raíz de la situación imprevisible que vivieron. Las emociones son respuestas adaptativas que pueden ser clasificadas como positivas cuando se encuentran acompañadas de sensaciones placenteras ligadas a una situación beneficiosa y negativas cuando están asociadas a sensaciones desagradables y la situación se percibe como una amenaza (García, 2012).

Así pues, la mayoría de las entrevistadas manifestaron la prevalencia de emociones adversas durante el periodo de confinamiento, destacando la preponderancia de estrés, desesperación, impotencia y frustración, como principales respuestas afectivas a las limitaciones de la virtualidad y las dificultades que trajo consigo. Aunado a esto, las madres de familia manifestaron poner en práctica algunas técnicas que les permitían regular las emociones desfavorables que persistían en su día a día, esto a partir de la realización de actividades fuera de su rutina cotidiana, siendo las más comunes escuchar música y salir a caminar sin compañía alguna. De igual manera, refirieron que con el propósito de evitar desahogar su carga emocional con sus hijos, optaban por dejar de lado las actividades escolares y retomarlas más tarde, esto cuando no se sentían capaces de contenerse.

En contraste con lo anterior, también existen aquellos testimonios que dan cuenta de las emociones favorables que se vivieron al descubrir las bondades del aprendizaje a distancia. Las figuras maternas que percibieron esta situación como un reto para el aprendizaje, además de una oportunidad para estrechar la convivencia familiar pudieron experimentar satisfacción, orgullo, alegría y alivio. Por su parte, hubo infantes que mantuvieron una postura indefinida frente a la situación que atravesaron, de manera que les era indiferente si las condiciones de la virtualidad permanecían por algún tiempo.

Es así que, a pesar de que las medidas de confinamiento fueron generalizadas a toda la población y el cambio a la educación a distancia se dio en todas las escuelas del país, no todos experimentaron de la misma forma el proceso

de transición. Mientras algunas cuidadoras reportaron que su tiempo era absorbido por las nuevas actividades y se sentían abrumadas, otras mencionaron sentirse más cómodas con la nueva situación y se cuestionaban cómo iban a ser capaces de volver al ritmo previo a la pandemia.

La variabilidad en las experiencias de las entrevistas puede deberse tanto a factores sociodemográficos como el ingreso económico, el nivel educativo y la ocupación de los padres y el número de hijos en edad escolar. También se relaciona con la forma en la que vivieron el COVID, si alguno de los miembros de la familia enfermó o falleció, pues en la mayoría de los casos se priorizó la salud, dejando en segundo plano el ámbito educativo. Las emociones también jugaron un papel importante puesto que aquellas entrevistadas que reportaron contar con habilidades de regulación emocional fueron capaces de enfrentar de mejor forma las situaciones adversas que estaban viviendo.

Para finalizar, se presentan a continuación las conclusiones más relevantes obtenidas a partir del relato de las experiencias de un grupo de madres mexicanas en el proceso de guiar la adquisición de lectoescritura de los infantes a su cargo durante el periodo de confinamiento ocasionado por la propagación del virus SARS-CoV-2 durante el 2020. A pesar de que el objetivo principal de esta investigación está relacionado en indagar sobre el proceso educativo a distancia emergente por la pandemia ocasionada por la COVID- 19, los testimonios aquí presentados dan cuenta de que las situaciones vivenciadas por las familias mexicanas no se limitan a un proceso de transición y adaptación a la educación a distancia, pues no hay que dejar de lado que esto sucedía en medio de una emergencia sanitaria mundial que ocasionó numerosas pérdidas humanas, económicas y sociales.

La educación en nuestro país y los distintos agentes que la componen no se encontraban preparados para la abrupta transición a la educación a distancia. La gravedad de la nueva enfermedad y su rápido contagio obligó al cierre de las actividades presenciales en todo el mundo, incluidas las instituciones educativas. Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas manifestó no contar con los conocimientos ni las condiciones necesarias para hacerse responsable de la

educación de los niños, particularmente en la enseñanza de la lectoescritura que es uno de los aprendizajes principales y más importantes para estudiantes de tercer grado de Preescolar y primer año de Primaria.

De esta manera, los resultados obtenidos de los testimonios de las cuidadoras permiten concluir que:

1. La lectoescritura es un aprendizaje clave para una adecuada inserción y desenvolvimiento en la sociedad actual por lo que la garantía de su adquisición es fundamental en los niveles de educación iniciales y la vida escolar futura.
2. Resulta preciso establecer canales de comunicación y apoyo que permitan favorecer el trabajo conjunto de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de potenciar la calidad de los aprendizajes.
3. Existe una brecha de aprendizaje y seguimiento escolar en escuelas públicas y privadas.

Las estrategias implementadas en instituciones públicas y privadas distaron mucho de ser homogéneas debido al número y nivel de conocimientos tecnológicos de los docentes, así como el nivel socioeconómico de las familias. Esto provocó mayor rezago educativo en los estudiantes pertenecientes a escuelas públicas y una mayor necesidad de involucramiento materno para compensar las deficiencias.

4. Es pertinente y necesaria la inclusión de profesionales en Psicología de la educación desde los niveles más básicos.
5. Las mujeres siguen siendo las responsables de las labores del hogar y cuidado de los hijos en México.

A pesar de que los roles de género que se han construido socialmente han cambiado en los últimos años debido a la inserción de la mujer al mundo laboral, el incremento de años de su educación, la decisión de aplazar la maternidad y tener menos hijos, durante el confinamiento las funciones de la mujer se centraron

principalmente en las labores domésticas, el cuidado y la asunción de la enseñanza de los niños a diferencia de los hombres que continuaron con sus actividades económicas remuneradas sin hacerse cargo de actividades del hogar.

6. La educación a distancia, a pesar de las dificultades y limitaciones, resultó ser una valiosa alternativa ante la imposibilidad de asistir a las clases presenciales.
7. Es necesaria la alfabetización digital para docentes, estudiantes y padres de familia.
8. El uso de herramientas tecnológicas es un óptimo recurso para el aprendizaje.

Si bien esta investigación permitió constatar el hecho de que la educación a distancia emergió de manera abrupta e inesperada, razón por la que acarrió consigo múltiples desafíos para su óptima implementación en la cotidianidad de las familias mexicanas, también resalta el hecho de que las cuidadoras reconocieron la gran ventaja que representó el poder continuar con el proceso educativo de los infantes a su cargo a pesar de no poder asistir a la escuela, lo cual fue posible gracias a la existencia de herramientas tecnológicas. A raíz de la pandemia, el aprendizaje y uso de las tecnologías de la información aumentó, lo que ha favorecido que su uso persista en la reincorporación a las clases presenciales con el propósito de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que, con base en lo mencionado por las entrevistadas se puede señalar que, a pesar de los retos mencionados con anterioridad, la educación a distancia figura ser un medio y/o herramienta de gran importancia para la educación, puesto que, ejecutado de manera óptima y con la preparación suficiente de los involucrados permitiría que la formación escolar esté al alcance de un mayor número de estudiantes, además de facilitar la implementación de técnicas y recursos que enriquezcan la construcción de aprendizajes. La pandemia dejó en claro que no es necesario que todas las interacciones se den en situaciones de co-presencia física, a pesar de que ese contacto sea más enriquecedor es

imprescindible rescatar el hecho de que la tecnología nos permite establecer otro tipo de contacto que posibilita el proceso de enseñanza- aprendizaje en situaciones extraordinarias.

9. La enseñanza requiere de profesionalización.

Relacionado con el punto anterior, la asunción de un rol activo en el proceso educativo por parte de las madres de familia, les permitió reconocer y corroborar la importancia que tiene la figura docente en la formación educativa de sus hijos. En los relatos de las experiencias vividas por las participantes de este estudio se hizo mención de la necesidad de contar con el conocimiento de técnicas que permitieran favorecer el aprendizaje de los infantes, así como de estrategias que combatieran el aburrimiento y desinterés existente ante la nueva modalidad educativa.

Así mismo, el desconocimiento parental de algunas de las temáticas abordadas durante estos primeros ciclos escolares les provocó una sensación de incompetencia y frustración con la que tuvieron que lidiar de acuerdo a sus posibilidades, haciendo uso de las herramientas o (limitados) conocimientos que poseían. Ante esto se aplaudió la labor que realizan los profesores diariamente en las aulas de manera presencial, pues se admitió el elevado grado de dificultad y la evidente necesidad de contar con preparación profesional para ser el guía principal en el proceso de adquisición, construcción y consolidación de aprendizajes.

10. Es conveniente la implementación de talleres de educación socioemocional para docentes, padres de familia y estudiantes que contribuyan a la resiliencia en situaciones adversas.

El enfoque utilizado en este estudio permitió reconocer las dificultades, limitaciones y ventajas de la educación a distancia desde la voz de las mujeres que, a pesar de no tener la formación necesaria, enseñaron a sus hijos y nietos a leer y escribir en medio de una pandemia mundial. La implementación de la entrevista semiestructurada, al no ser un intercambio rígido de preguntas y respuestas, posibilitó que las cuidadoras pudieran contar su experiencia respecto al

confinamiento y la educación a distancia de forma libre tal como la estaban viviendo y las emociones que surgían al respecto.

Cabe mencionar que este trabajo de investigación logró visibilizar múltiples áreas de oportunidad existentes en el sector educativo mexicano. Lograr potenciar los aprendizajes consolidados durante los procesos de enseñanza es una actividad que atañe al campo de acción profesional de los Psicólogos de la educación por lo que las deficiencias que se hicieron evidentes, y se acrecentaron durante la transición a la educación virtual, son una oportunidad para que nuestra profesión cobre relevancia y sentido más allá de la percepción que la sociedad suele sostener sobre el quehacer de los Psicólogos.

En concordancia con lo anterior, se considera que sería conveniente la realización de una evaluación diagnóstica que permita valorar el impacto que tuvo esta condición de emergencia sanitaria en los niveles de aprendizaje de los infantes, con el propósito de diseñar estrategias que permitan contrarrestar las limitaciones que estuvieron presentes en la educación virtual.

Finalmente, y a pesar de que las condiciones han permitido que el sector educativo retome sus actividades de manera presencial, se hace la exhortación a realizar actividades cotidianas relacionadas con la promoción de la lectoescritura desde casa, buscando así que el proceso de adquisición de habilidades lectoescritoras sea menos tortuoso y los niños sean capaces de atribuirle un sentido y utilidad en su día a día.

REFERENCIAS

- Aburto-Morales, J., Romero-Méndez, J., Lucio-García, C. y Madrigal-Bustamante, J. (2020). México ante la epidemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) y las recomendaciones al Subsistema Nacional de Donación y Trasplante. *Revista Mexicana de Trasplantes*, 9(1), 6-14.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/trasplantes/rmt-2020/rmt201b.pdf>
- Acuerdo por el cual se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implican la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). (2020, 23 de marzo). *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 3. pp. 213-223.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Aguirre, M. (2010). Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos. *Perfiles educativos*, 32(129),145-162.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a9.pdf>
- Álvarez, G. (2020). *Covid-19. Cambiar de paradigma educativo*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Aprende en Casa SEP. (30 de abril de 2021). #AprendeEnCasa III | Educación Inicial | La experiencia de la lectura | 29 de abril 2021 [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=arcacmk9mtY>
- Armillas, J. (2018). *La imprenta, umbral de la modernidad* [Conferencia]. XV Jornadas de canto gregoriano, Zaragoza, España.
<https://xdoc.mx/documents/la-imprenta-umbral-de-la-modernidad-5e94cf99a56a5>

- Ballestas, R. (2015). Relación entre las TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación y desarrollo*, 23(2), 338-368. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.23.2.7398>
- Barbosa, A. (2004). *Cómo enseñar a leer y escribir*. Editorial Pax México.
- Barroso, M. (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades en el IPN. *Innovación educativa* 6, (30), 5-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420843002>
- Bautista, H. (2011). La escritura de la lengua griega desde sus primeros testimonios hasta la difusión del libro impreso. *Revista Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, (2), 81-103.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4135283>
- Beauregard, L. (14 de marzo 2020). México suspende las clases por un mes y pide trabajar desde casa para mitigar la epidemia. *El País*.
<https://elpais.com/sociedad/2020-03-14/mexico-adelanta-y-alarga-las-vacaciones-de-semana-santa-para-contener-la-epidemia.html>
- Blake, P., Wadhwa, D. (14 de diciembre 2020). Resumen anual 2020: El impacto de la COVID-19 (coronavirus) en 12 gráficos. *Voces*.
<https://blogs.worldbank.org/es/voices>
- Bonilla, A. (2016). El sistema educativo mexicano en el contexto real del trabajo docente. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 29-37), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
<https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo1-2.pdf>
- Botella, M. (2020). Las epidemias, nuestras inevitables compañeras. *Revista Española de Antropología Física*,(42), 1-12.
http://seaf.es/images/seaf/papers/vol42/1_Botella_Vol_42.pdf
- Brönstrup, C., Godoi, E., Ribeiro, A. Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. *Signo y Pensamiento*, (XXVI), 51, 26-37.

- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2). pp. 212-222.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales. [Ponencia]. https://www.comecso.com/wpcontent/uploads/2020/08/Covid12_Casanova.pdf
- Castañeda, R. (2016). Ilustración y educación. La Congregación del Oratorio de San Felipe Neri en Nueva España (siglo XVIII). *Historia Crítica*, 59(enero-marzo), 145- 164.
- Castillo, F. (2015). La Evolución de la Escritura y su Condición Actual. *Revista Complejidad* (26), 30-43.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1062.8596&rep=rep1&type=pdf>
- CONEVAL. (2023). EL CONEVAL PRESENTA LAS ESTIMACIONES DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL 2022. *Dirección de Información y Comunicación Social*.
https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado_07_Medicion_Pobreza_2022.pdf
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer Educación. <https://idoc.pub/documents/psicologia-de-la-escritura-fernando-cuetos-2nv8109jk0lk>

- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (39-46), México, UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- De Mello, R. y Porta, M. (2017). Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 22-45.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6741294.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz-Castrillón, F., Toro-Montoya, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina & Laboratorio*, 2020(24), 183-205.
<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf>
- Domínguez, D. (2020). El aprendizaje a distancia tiene otro gran reto: la alfabetización en primer grado de primaria. *UNAMGlobal*.
<https://unamglobal.unam.mx/el-aprendizaje-a-distancia-tiene-otro-gran-reto-la-alfabetizacion-en-primer-grado-de-primaria/>
- Echeverría-Zuno, S., Monroy-Ramírez, L., Palacios-Jiménez, N., Loria-Castellanos, J., Gallardo-Candelas, S. (2010). Estrategia educativa en línea durante el brote influenza A H1N1. *Revista Médica de Instituto Mexicano del Seguro Social*, 48(4), 383-392. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2010/im104g.pdf>
- Eisenstein, E. (2011). *La Imprenta Como Agente de Cambio: Comunicación y Transformaciones Culturales en la Europa Moderna Temprana*. Fondo de Cultura Económica USA.
- Fitzgerald, J., Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* (36), 1, 1-24.
- Garduño, E., Montes, L., Medina, L. (2021). Dimensión pedagógica. En O. Benitez (Ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 45-116) Fundación SM
- Gobierno de México. (s.f.). Lengua Materna. Español. Primaria. 1º. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-ae-lengua-materna-espanol1.html>
- Gómez, P. (2017). La comunicación. Lenguaje verbal y lengua. El estudio de la lengua española en *Conocimientos básicos de la Lengua Española* (1-23). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goodman, K. (1996). *La lectura y la escritura de los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Lectura y vida.: Buenos Aires, Argentina.
- Grupo Banco Mundial. (2020). Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública.
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social de una interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Henao-Kaffure, L. (2010). El concepto de la pandemia: debate e implicaciones a propósito de la pandemia de influenza 2009. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(19), 53-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/rgps/v9n19/v9n19a05.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología*, (44), 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). INEGI. Tabulados interactivos. Encuesta Intercensal 2015. Grado promedio de la población de 15 y más años. México: Gobierno de México.
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_05&bd=Educacion
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Disponibilidad y uso de TIC. México: Gobierno de México. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*.
<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad* 8 (1), 106-111.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Linuesa, M. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 2. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20270/aprendizaje_lectoescritura.pdf
- Martínez, F. (2021). Lecciones de la pandemia para la educación. *Distancia por tiempos - Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-de-la-pandemia-para-la-educacion/>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión Universitaria* 9, 108-116.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279481>

- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (65- 106). Buenos Aires: Gedisa.
- Mendoza, L. (2020). La educación en México en tiempos de COVID-19. *Educación Futura*. pp. 1-5. <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf>
- Merchán, J., Samaniego, C. Tenesaca, P y Lucero, D. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. *Revista de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, (16). pp. 67-76.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/download/446/492/>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1). pp. 25-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Muñiz, P., Lorenzo, E., Ayensa, M., Fanjul, M., Fernández, J., Castro, M., Ibañez, F., Suárez, L., Gallego, J, Cuetos, F., Fernández-Ojanguren, M. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula abierta*, (81),133-146.
https://www.researchgate.net/publication/28319693_Eficacia_de_un_metodo_fonetic_en_el_aprendizaje_de_la_lectoescritura
- Muñoz, M., Cruz, F., Cruz, A. (2015). Iconografía arquitectónica: la primera imprenta en América (siglo XVI). *Antropología. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 99, 115-119.
- Narro, J., Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio, Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17. https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- National Reading Panel. (2000).
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. pp. 143-172.
https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/html/index.html#redalyc_27063237025_ref3
- NU. CEPAL (2021). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad*. CEPAL.
- Ochoa, M. (2012). *La enseñanza de la Literatura en la educación a distancia: una mirada desde sus actores en la sede Comayagua del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Honduras.
- Ochoa-Villanueva, E., Rengifo-Mattos, K. (2021). Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos universitarios de contenido disciplinar con la lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 21-40.
- Pardo, L., y Gamba, C. (2014). Construcción del concepto de lectura: encuentro con los rumiantes de palabras. *Códices*, 10(1), 71-93.
<https://biblat.unam.mx/hevila/CodiceBogota/2014/vo10/no1/4.pdf>
- Patiño, J. (2011). Del papiro al libro digital. *Revista Colombiana de Cirugía*, 26(2), 78-88. <https://www.redalyc.org/pdf/3555/355534499004.pdf>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7), 54-66.
- Pérez, G., Sáiz, F., y Miravalles, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Narcea ediciones.
- Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación. *Literatura y lingüística*, (30), 301-322.
- PISA (2018). Resultados PISA 2018. México.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX.Spanish.pdf
- PLANEA (2015). Resultados Nacionales 2015. Lenguaje y comunicación.

http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf

- Programa de estudio. (2011). Preescolar. Guía para la Educadora.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/571/Gu_a_para_la_Educadora._Lengua_y_Comunicaci_n.pdf
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramírez, C. y de Castro, D. (2013). La lectura en la primera infancia. *Grafías Disciplinarias de la UCP*, 20, 7-21.
- Reimers, F. (2020). Los cambios que la pandemia de Covid-19 producirá en la educación dependen de la atención que se ponga en las respuestas educativas. *Education International / Worlds of Education*.
https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers
- Restrepo, J. (2014). *La invención de la imprenta y los libros incunables*. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.
- Reyes, R., Quiróz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educar em Revista*, (36), 1-20.
<https://www.scielo.br/j/er/a/8rn8nrWGHktpWcBzZnJLXNG/?lang=es&format=pdf>
- Reynoso, C. (2010). La influenza A (H1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias. *Desacatos*, (32), 35-52.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100004

- Rodenas, M., Salvador, R., y Moncaleano, G. (2013). E-learning: características y evaluación. *Ensayos de economía*, 43(Julio-Diciembre), 143-159.
<https://rcb.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/42932>
- Rodríguez, M. (1985). Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad? *Infancia y Aprendizaje* 30. pp. 39-50.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667385.pdf>.
- Rojas, J. (2012). Escritura: proceso que implica pasión y creatividad. En Yalile Sánchez (Ed.), *Sobre la escritura*. (pp. 29-32). Textos Universitarios, Universidad Nacional de Colombia.
https://www.uneditorial.com/media/hipertexto/carpeta_8/9789587750584.pdf
- Romero, M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Fe y Alegría. Perú, Lima.
- Rosselli, D. (2020). Epidemiología de las pandemias. *Revista Medicina*, 42(2), 168-174.
<https://press.ispor.org/LatinAmerica/wpcontent/uploads/2020/07/Pandemias.pdf>
- Rubiano, E. (2008). Del aprender al enseñar a leer: ¿un abismo superado? *Educere*, 12(43), 679-688.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570003.pdf>
- Ruíz, J., Gimeno, M., Secadas, M. (2010). Evolución histórica de la escritura. *Historia De La Educación*, (4)0, 193-208.
- Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e interacción en la educación a distancia. *Enseñanza* 19 (2001), 239-256.
<http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20457/videoconferencia.pdf>
- Sánchez-Talanquer, M., González-Pier, E., Sepulveda, J., Abascal-Miguel, L., Fieldhouse, J., Del Río, C., Gallalee, S. (2021). *La respuesta de México al COVID- 19: Estudio de caso*. Institute for Global Health Sciences.
- Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a Glance 2020. *OECD*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. [http://creson.edu.mx/modeloeducativo/Preescolar%202018%20Modelo%20Educativo/V-c-LENGUA-Y-COMUNICA-EN-PREESCOLAR%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/modeloeducativo/Preescolar%202018%20Modelo%20Educativo/V-c-LENGUA-Y-COMUNICA-EN-PREESCOLAR%20(1).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La estructura del sistema educativo mexicano. Base de normativas y políticas del SITEAL*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19*. https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Boletín 80° Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación para el sexenio 2020-2024*. México. Diario Oficial. Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf (www.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Boletín SEP no. 40. Nueve de cada diez alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en Casa*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>

- Senner, W. (2001). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research (171-183)*. Guilford.
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4, (19), 105-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Suárez, J. y Anaya, D. (2004). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 65-75. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1075>
- Suárez, J. y Navas, W. (2005). La televisión educativa como estrategia metodológica universitaria. Caracas, Venezuela. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2927727.pdf>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262273>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tiramonti, G., Volman, V., Braga, F. (2021). *¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales?* Argentinos por la Educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Consecuencias_de_interrupcion_de_clases.pdf
- Tobeña, C. (2017). Procesos cognitivos de la escritura. Cuando la tarea de escribir se lleva a cabo con dificultad: trastorno del aprendizaje de la escritura. *Instituto de Educación Secundaria*. <http://www.ieslucasmallada.com/wp-content/uploads/2017/02/Para-saber-m%C3%A1s-dificultades-en-la-escritura.pdf>
- Torrado, O., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza.

- Revista neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19. DOI: 10.5579/rnl.2016.0401
- Ugalde, M. (1987). El lenguaje. Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras* (1), 20-21, 15-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476029>
- UNESCO. (2020). Literacy teaching and learning in the COVID-19 crisis and beyond at heart of the International Literacy Day. <https://en.unesco.org/news/literacy-teaching-and-learning-covid-19-crisis-andbeyond-heart-international-literacy-day>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9). pp.38-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>
- Varela, T., Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/A10Num40/10_La_codificacion_y_categorizacion_en_la_teoria_fundamentada.pdf
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (23-60). Buenos Aires: Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Pearson Prentice Hall. España.
- Villafuerte, C. (2021). Educación presencial en modalidad virtual, perspectiva de satisfacción de los estudiantes en tiempos de COVID-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 124-135. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n17/2616-7964-hrce-5-17-124.pdf>
- Villanueva, L. (2020). *El gran reto de la educación virtual en tiempos de pandemia*. Fundación Wiese. Blog. <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/el-gran-reto-de-la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/>

- Villar, D., Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 309-319.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545411008.pdf>
- Zafra, O. (2006). Tipos de investigación. *Revista General José María Córdova*, 4(4), 13-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067004.pdf>
- Zubieta, J., Gómez, A., Bautista, T. y Freixas, M. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. Encuesta Nacional de Educación*. México: UNAM

ANEXOS

Anexo 1. Guía De Entrevista

Fecha:

Lugar:

Hora:

Descripción general del entrevistado:

- Nombre:
- Sexo:
- Edad: años.
- Escolaridad:
- Ocupación:
- Estado civil:
- Datos del hijo:
- Sexo:
- Edad: años y meses.
- Escolaridad:
- Tipo de escuela: Privada Pública

Educación a distancia:

¿Qué fue lo que pensó ante el cierre de las escuelas al inicio de la pandemia?

¿De qué manera su hijo concluyó el ciclo escolar pasado?

¿Qué fue lo que pensó cuando la SEP anunció que el actual ciclo escolar se llevaría a cabo a distancia?

¿En algún momento consideró la posibilidad de dar de baja temporalmente a su hijo ante la imposibilidad de regresar a las clases presenciales? ¿Por qué?

Aprende en Casa:

¿Su hijo ve las clases del programa Aprende en Casa?

¿Usted ve las clases del programa Aprende en Casa?

¿Cuál es su opinión sobre ellas?

¿En el Aprende en Casa han visto los sonidos silábicos?

Nivel de lectoescritura del niño:

¿El niño sabe leer y escribir?

¿Su hijo conoce los convencionalismos de la lectura? (izquierda a derecha, partes del libro)

¿Usted lee con regularidad?

¿En casa hay libros?

¿Su hijo tiene cuentos para niños a su disposición?

¿Tiene el hábito de leerle en voz alta a su hijo?

¿Conoce las letras?

¿Identifica algunas palabras? (su nombre, algunas marcas)

¿Puede escribir su nombre? ¿Puede escribir otras palabras?

¿Es capaz de producir una narración?

¿Reconoce el sonido de alguna letra?

¿Qué fue lo que el niño aprendió en relación a la lectoescritura el ciclo escolar pasado?

¿Ha adquirido nuevos conocimientos adicionales a partir de ese momento?
¿Cuáles?

¿A qué se debe?

Escuela

¿Cuál es la forma de trabajo de la escuela?

¿Cuánto duran las clases?

¿Usted acompaña a su hijo durante las clases?

¿Cuál es la dinámica de ellas?

¿Cuál sería la forma ideal en la que los profesores podrían enseñarle a los niños a leer y a escribir a distancia?

Enseñanza de la lectoescritura

¿De qué forma usted promueve que su hijo aprenda a leer y a escribir?

¿Tiene alguna experiencia en la enseñanza de la lectoescritura? (hermanos mayores)

¿Cuánto tiempo le dedica a la enseñanza de la lectoescritura? ¿Qué es lo que hace?

¿Cuáles son las mayores dificultades a las que se ha enfrentado?

Experiencia emocional

¿Qué ha sido lo más difícil del confinamiento?

¿Qué emociones ha experimentado siendo la encargada de la educación de su hijo?

¿Ha sentido desgaste emocional por las clases a distancia?

¿Tuvo dificultades emocionales en el establecimiento de la nueva rutina de trabajo?

¿Tiene apoyo de otros miembros de la familia?

¿Ha cambiado su relación con el niño?

Anexo 2. Consentimiento Informado

El propósito de este formulario es invitarlo a participar en una investigación que recabará información sobre su experiencia y percepciones en relación a los procesos de adquisición de lectura y escritura a distancia que su hijo/nieto/sobrino/hermano está teniendo. Su participación consistirá en una sesión a través de una plataforma de videoconferencia de duración flexible en la que responderá una serie de preguntas relacionadas al tema.

La entrevista será realizada por Ized de la Vega Chávez y Zyanya García Castellanos, estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM como parte de una tesis de pregrado.

Es importante mencionar que, por cuestiones de supervisión y análisis, las sesiones serán grabadas en audio y video. Todos los datos que proporcione serán utilizados únicamente con fines académicos y estarán resguardados bajo estrictos criterios éticos y de confidencialidad. Su identidad se mantendrá en el anonimato y su nombre no será mencionado en el reporte de resultados. Si durante la sesión usted decide retirarse podrá hacerlo sin inconveniente alguno y la información que usted haya proporcionado será descartada. De igual manera, usted tiene derecho a acceder al material de la sesión y anular partes que no desee que aparezcan.

Si tiene alguna duda sobre el procedimiento de la entrevista y la forma en que sus datos serán utilizados tiene derecho a recibir respuesta por parte de las entrevistadoras.

La sesión se llevará a cabo en un día y hora establecido previamente acordado por el participante y las entrevistadoras.