



Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19

Didactic strategies in the teaching-learning of emerging literacy, in the
covid-19 pandemic

Volumen 22, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-35

Heydi Johanna Quemé Oroxom

Citar este documento según modelo APA

Quemé Oroxom, Heydi Johanna. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-35. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48738>

Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19

Didactic strategies in the teaching-learning of emerging literacy, in the covid-19 pandemic

Heydi Johanna Quemé Oroxom¹

Resumen: La lectoescritura emergente (LEE) es la etapa precursora donde se espera que la niñez adquiera destrezas y habilidades para aproximarse a leer y a escribir. Este proceso es determinante para el éxito de la escolaridad. El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos de la investigación que identificó las similitudes y diferencias de las estrategias didácticas en cuanto a las prácticas y las adaptaciones curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LEE en modalidad remota durante la pandemia del COVID-19. La investigación se realizó en el primer trimestre del año 2021, mediante una metodología cualitativa de alcance descriptivo, con estudio de casos que correspondió a dos establecimientos educativos privados y uno público del occidente de Guatemala. Se realizó una revisión documental de las planificaciones del área de Comunicación y Lenguaje L1, la observación de clases en plataformas virtuales y 15 entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, personas directoras y madres de familia. Se trianguló la información y reveló los siguientes hallazgos: 1) en la práctica de las estrategias didácticas lo que se encuentra son técnicas didácticas que fueron determinadas desde el trabajo en modalidad remota, 2) las adaptaciones curriculares que las docentes realizaron en modalidad remota y 3) los retos a los que se enfrentó la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la pandemia. Se concluye con la necesidad de trabajar estrategias para la modalidad remota que permitan alcanzar las competencias propuestas para el desarrollo de todos los elementos clave de la LEE.

Palabras clave: método de enseñanza, lectura, pandemia, aprendizaje en línea.

Abstract: Emerging Literacy is the precursor phase where it is hopping that the childhood can reach skills and abilities to approach how to read and write. This procedure is unique to obtain the success of scholarship. The objective of this article is to introduce the findings of the investigation, which identified the similarities and differences of the didactic strategies, so the practices and the curricular adaptations about the procedure of teaching learning of the Emerging Literacy doing the remote mode during the pandemic COVID 19. The investigation was performed the first three months of the year 2021, during a qualitative methodology and descriptive, using the study of instance that corresponded to two private educational establishments and only one public from occident Guatemala. A documentary review was carried out of the planning in the area Language Communication L1, the observations about virtual platforms and 15 semi-structured interview directed to the teachers, principals and mothers of family. The information was given and revealed findings 1) into the practice of the didactic strategies, all what is found are didactic techniques that was determined from the job of remote modality. 2) The curricular adaptations, which the teachers did in remote modality and 3) the challenges that faced the educational community about the procedure of the learning teaching by the pandemic. It is concludes with the necessity of working strategies to the remote modality that can allow reaching the proposed competencies to the developing about all the key elements of Emerging Literacy.

Keywords: teaching method, Reading, pandemic, online learning.

¹ Docente del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Antigua, Guatemala. Pedagoga, Quetzaltenango, Guatemala. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8955-746X>

Dirección electrónica: heyqo15@gmail.com

Artículo recibido: 20 de octubre, 2021

Enviado a corrección: 21 de enero, 2022

Aprobado: 20 de abril, 2022

1. Introducción

La educación preprimaria es una etapa de la vida en la niñez en la que se establecen las bases y los fundamentos para el proceso educativo formal. Esta se convierte en un factor central en el desarrollo social y procesos evolutivos, según se expone en el Currículo Nacional Base (CNB, 2005). El aprendizaje del lenguaje oral es natural, sin embargo, el saber leer y escribir es una actividad compleja que debe aprenderse (Dehaene, 2015); es una de las habilidades esenciales para la vida y su desarrollo, se promueve desde la primera infancia como indicador de éxito académico posterior (Castro y Morales, 2015).

El aprendizaje de la lectura y la escritura inician en el entorno del hogar y es en la escuela donde se desarrolla intencionalmente, lo que se conoce como lectoescritura emergente o LEE. Camargo *et al.* (2016) destacan que la LEE “es una etapa inicial y preparatoria para la adquisición de la lectoescritura. Se llama así porque es cuando surge la lectura y escritura” (p.18). Estos conocimientos previos constituyen las bases para el desarrollo de la confianza, el conocimiento y la capacidad de leer y escribir de forma independiente.

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), realizó una investigación en la cual se comprueba que el estudiantado que cursa la preprimaria aumenta la puntuación total de lectura y obtiene mejores resultados de lectura y escritura al iniciar la primaria (Del Valle, 2018). Este proceso evidencia la influencia positiva que tiene cursar la preprimaria, por el hecho de que permite el desarrollo de las habilidades y destrezas que contribuyen al aprendizaje de la lectura y escritura.

En el proceso de la práctica educativa, el profesorado se apoya en las estrategias didácticas, las cuales se definen como el “conjunto articulado de acciones flexibles para el logro de una competencia” (Fundación Educación para el Desarrollo -FAUTAPO-, 2008, p.8). Esto significa que las acciones o situaciones de aprendizaje deben planificarse adecuadamente y organizarse con un propósito. Existen estrategias didácticas específicas para trabajar la LEE en el aula, como sugieren Camargo *et al.* (2016) y Prieto *et al.* (2017).

En el año 2020, en Guatemala se comenzó el proceso educativo con clases presenciales, pero fueron interrumpidas a mediados de marzo del mismo año por motivo de la pandemia del COVID-19. Las instituciones educativas públicas y privadas se vieron obligadas a tomar medidas acordes con las disposiciones gubernamentales: trabajar desde la modalidad remota para responder a la emergencia sanitaria. Este proceso de transición abrupta trajo retos debido a la falta de preparación (Hodges *et al.*, 2020). El concepto de enseñanza remota se define como la adaptación forzada de programas educativos presenciales y su traslado

improvisado a plataformas tecnológicas (Niño *et al.*, 2021). Esta transición de la modalidad presencial a la remota en todos los niveles educativos fue difícil, sin embargo, se dificultó más en la preprimaria porque el profesorado, para trabajar las estrategias didácticas, necesitó apoyarse en las madres y padres de familia o en una persona adulta que fuera la intermediaria para que la niñez se adaptara a ese proceso educativo.

El confinamiento se realizó con la finalidad de salvaguardar la vida y salud del estudiantado y profesorado, no obstante, con el cierre de los establecimientos los más afectados fueron los estudiantes de los centros educativos públicos debido a que la mayoría no tiene acceso a internet y otros mecanismos para acceder a modalidades de educación virtual, es decir, no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para enfrentar la emergencia.

Según una investigación de Sojuel y Nanne-Lippmann (2021), el profesorado no estaba preparado para el trabajo en modalidad remota y no dominaba las herramientas tecnológicas para implementar estrategias didácticas en modalidad a distancia, así mismo, remarcan la falta de recursos tecnológicos del estudiantado para llevar a cabo estudios en plataformas virtuales, lo que evidencia desigualdad y reducción de oportunidades que se han acentuado a partir de la pandemia del COVID-19, además, reiteran que esta problemática existía antes de la emergencia de salud.

El Ministerio de Educación (MINEDUC), en el Acuerdo Ministerial 2762-2020, establece la normativa que rige el Sistema Educativo Nacional durante la pandemia del COVID-19, con la implementación de la estrategia educativa denominada *Aprendo en casa*, con la cual se propone el modelo híbrido o mixto que “se refiere a combinar el aprendizaje en el aula y en casa”, alineado al CNB vigente. El Acuerdo Ministerial 3663-2020 muestra el calendario de educación escolar 2021 y el Acuerdo Ministerial 2690-2020 instituye los lineamientos generales de la evaluación. Los acuerdos antes mencionados especifican el seguimiento al proceso educativo para el estado de emergencia sanitaria, sin embargo, no se aborda la revisión y priorización del desarrollo curricular y queda en manos de las entidades públicas y privadas la decisión y responsabilidad de su implementación, como se menciona en el Acuerdo Ministerial 2690-2020.

Los centros educativos públicos se sujetaron a las normas gubernamentales. Los centros educativos privados trabajaron en el campo del aprendizaje virtual y se vieron menos afectados en el proceso educativo basado en la tecnología, lo que impulsó a los docentes a enfocarse en la creatividad, la innovación y el cambio en la pedagogía (Nieto, 2012).

En este sentido, este estudio se planteó un objetivo general: identificar similitudes y diferencias en las estrategias didácticas, en términos de práctica y adaptación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LEE, en la modalidad remota ante la pandemia del COVID-19. Con base en un análisis cualitativo del tipo de estudio de caso entre instituciones educativas, una pública y dos privadas, respectivamente, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias didácticas aplicadas por las docentes en preprimaria para el proceso de aprendizaje de la LEE, desde una educación remota en emergencia del COVID-19?

2. Referente teórico

El referente teórico se desarrolló en tres grandes apartados: a) lectoescritura emergente y sus elementos clave, b) estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la LEE, y c) educación remota en emergencia.

2.1 Lectoescritura emergente

El proceso educativo de la preprimaria es un predictor de éxito académico (Castro y Morales, 2015). En dicho proceso se desarrollan habilidades y destrezas predecesoras para aprender a leer y escribir, es decir, la lectoescritura emergente. Se define la lectoescritura emergente como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inician en el nacimiento y forman las bases en el desarrollo de la lectura y la escritura (Camargo *et al.*, 2016; Conejo y Carmiol, 2017). Giraldo (2002) se refiere al “proceso de lectoescritura que lleva a cabo la niñez antes de iniciar la escolaridad, que significa permitirles ingresar al medio de lo escrito y no al aprendizaje de la forma de las grafías” (p.12). Por ende, la LEE inicia desde el nacimiento e incluye un recorrido formativo en el nivel preprimario que le permite a la niñez el desarrollo de destrezas básicas, y culmina cuando la niñez aprende a decodificar, es decir, al iniciarse en la lectura y escritura formal en el nivel primario (Camargo *et al.*, 2016).

En el proceso de aprendizaje de la LEE, Camargo *et al.* (2016) resaltan siete elementos clave a trabajarse en el nivel preprimario, las que sirvieron de base para esta investigación: desarrollo del lenguaje oral, comprensión, conciencia fonológica, animación a la lectoescritura, vocabulario, lenguaje escrito y grafomotricidad. El proceso de aprendizaje se define como el conjunto de habilidades que determinan la calidad de la LEE. Prieto *et al.* (2017) concuerdan en que el desarrollo de las habilidades y destrezas constituyen las bases para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

A continuación, en la Tabla 1, se definen cada uno de los elementos clave de la LEE que sirvieron de referente en la presente investigación.

Tabla 1. Definiciones con base en evidencia investigativa de los elementos clave de la lectoescritura emergente, 2021

Elementos de la LEE	Definiciones
Desarrollo del lenguaje oral	Es una herramienta para la comunicación y el aprendizaje que surge de la interacción de un individuo con su ambiente, es decir, tanto de factores intrínsecos (innatos) como extrínsecos (adquiridos). (Pérez y Salmerón, 2007)
Desarrollo de la comprensión oral	Comprender es un proceso que permite encontrar significado a lo que se oye, saber qué dicen los demás, cómo se relaciona lo que dice una persona con la otra. Es la base para la comprensión de la lectura (Camargo <i>et al.</i> , 2016; Conejo y Carmiol, 2017).
Desarrollo de la animación a la lectoescritura	Es un comportamiento dirigido al lector, diseñado para fomentar actitudes, intereses, disfrute de los textos, compromiso y comprensión de las historias, también para usar libros y así explorar diferentes mundos y fomentar hábitos de vida (Olivares, citada por Garralón, 1991).
Desarrollo de la conciencia fonológica	Es una habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras. Es la capacidad de apreciar los sonidos y tiene relación directa con el proceso de aprendizaje de la lectura convencional (Dickinson, <i>et al.</i> , 2004; Vellutino <i>et al.</i> , 2000).
Desarrollo del lenguaje escrito	Para Garton y Pratt (1991), el desarrollo del lenguaje escrito “está ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo, pero el segundo se enseña normalmente de manera formal en la escuela, manteniendo una dependencia del lenguaje hablado” (p.20).
Desarrollo del vocabulario	Es un proceso por el cual una persona aumenta el léxico que usa en la vida cotidiana y sabe nombrar objetos, lo cual implica la capacidad para definir palabras coadyuvando al enriquecimiento del lenguaje hablado o escrito (Rodino 2016).
Desarrollo de la grafomotricidad	Es el aprendizaje de los signos gráficos antes, durante y después de la escritura alfabética. Supone que la niñez realiza los movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras que generan la coordinación entre el cerebro y el cuerpo (Rius, 1989).

Fuente: Elaboración propia, con base en evidencia investigativa 2021.

2.2 Estrategias didácticas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el nivel preprimario

Esta investigación exploró las estrategias didácticas utilizadas por las docentes² del nivel preprimario, gracias a lo cual se tiene una definición operativa. Las estrategias didácticas son procedimientos flexibles y adaptativos que incluyen técnicas u operaciones específicas en función de condiciones y contextos para solucionar problemas y demandas académicas, las cuales requieren de la aplicación de competencias metacognitivas para el logro de los aprendizajes, de no ser así, se confundiría con simples técnicas (Barriga y Hernández, 2010). Adicionalmente, Beltrán (2003) expone que las estrategias didácticas tienen carácter propositivo e intencional que le permite a la niñez comparar el conocimiento nuevo con el previo. Dicho conocimiento se sustenta con técnicas eficaces para alcanzar los aprendizajes. Por esta razón, las estrategias didácticas equivalen a mantener una relación estrecha con el desarrollo de las habilidades y destrezas (elementos clave de la LEE).

Con base en lo antes mencionado, en la Tabla 2 se presenta una propuesta de algunos ejemplos específicos de estrategias y técnicas didácticas. De acuerdo con expertos en LEE, se debe aclarar que esto no representa la totalidad de las estrategias y técnicas que puedan trabajarse en la práctica educativa. Para fines de investigación, se separaron las estrategias y técnicas didácticas por elemento de la LEE, de modo que en el quehacer docente se pueden aplicar más de una, o combinarlas, dependiendo de la complejidad del contenido, las tareas cognitivas y la situación académica.

² En este artículo se utiliza el género femenino "las docentes" porque en las instituciones educativas investigadas únicamente trabajan mujeres.

Tabla 2. Descripción de las estrategias y técnicas didácticas por elementos clave de LEE

Elementos clave de la LEE	Estrategia didáctica	Técnica didáctica
Desarrollo del lenguaje oral	Aprenden el significado de las palabras y la forma de pronunciarlas. Escuchan cuentos e historias. Articulan palabras a través de significados.	Festival de palabras Exponen ideas del significado. Lluvia de ideas. Cuentan historias y cuentos desde sus propias palabras. Noticiero del día Discuten sobre diferentes temas.
Desarrollo de la comprensión oral	Comprenden y responden al discurso oral. Expresan y comprenden la oralidad.	Exponen ideas. Conversan sobre diferentes temas. Escuchan cuentos. Conversan con sus compañeros. Expresan ideas u opiniones
Desarrollo de la animación a la lectoescritura	Cuentacuentos Rincones de aprendizaje Miniclub de lectura	Lectura modelada Comprensión narrativa Cultura letrada Mundo letrado Lectura compartida Historietas Tarjetas ilustrativas
Desarrollo de la conciencia fonológica	Identifican sonidos de palabras difíciles de pronunciar. Discriminan sonidos.	Juego de sonidos de palabras Unir y segmentar fonemas Rimas y canciones Canciones Diferenciación de sonidos
Desarrollo del lenguaje escrito	Conocen e identifican las letras del alfabeto.	Alfabeto móvil Identifican las letras del alfabeto Identifican la primera letra de su nombre. Buscan en revistas las letras de su primer nombre. Lotería de nombres
Desarrollo del vocabulario	Conocen el significado de las palabras. Conocen el significado de las palabras clave antes de iniciar una lectura.	Utilizar tarjetas de palabras con dibujos del significado. Exposición de ideas Enseñar palabras que se relacionen con el significado, por ejemplo, animales. Conversaciones Lluvia de ideas Palabras ilustradas
Desarrollo de la grafomotricidad	Utilizan “mis manitas”. Coordinan mano-ojo. Juegan a desarrollar destrezas musculares.	Rasgar, entorchar, picar, pintar, moldear con plastilina, repasar líneas, rellenar espacios, fichas de ejercicios grafomotores.

Fuente: Barriga y Hernández, 2010; Montenegro, 2020; Moreno y Zambrano, 2021; Prieto et al., 2017. Además, Rodino, 2016; Rojas, 2014; Rubio *et al.*, 2010; Vega y Macotela, 2007.

2.3 Educación remota en emergencia

2.3.1 De lo presencial a lo remoto: Prácticas de educación remota en el nivel preprimario en el contexto de pandemia

El proceso educativo sufrió cambios abruptos por la emergencia sanitaria. Ante esa situación, el profesorado y estudiantado de los centros educativos (públicos y privados) se vieron obligados al trabajo remoto, el cual, Marotias (2020) señala que es una forma de educación que asume diferentes funciones dependiendo de las condiciones del contexto, con características de mantener la comunicación bidireccional y multidireccional entre los participantes del centro educativo con accesibilidad para todas y todos, diseñando estrategias y materiales didácticos específicos con presencia de los dispositivos.

Según los datos proporcionados en la investigación de Sojuel y Nanne-Lippmann (2021), para continuar con los aprendizajes y mantener la comunicación, el profesorado utilizó recursos tecnológicos tales como WhatsApp, correo electrónico, plataformas virtuales, YouTube, Moodle, entre otros.

Rosales (2021) afirma que ese impulso pedagógico ha empujado al profesorado, padres y madres de familia a utilizar la tecnología con la necesidad de ayudar a sus hijos. En el mismo estudio, demostró que las aulas virtuales se vuelven caóticas cuando la niñez recibe lecciones de esta manera, por ejemplo, los maestros intentan dar instrucciones para hacer corazones de origami para celebrar el Día del Niño. El maestro debe repetir las instrucciones, pues debido a que hay problemas de conexión a Internet los alumnos interrumpen diciendo: "No funciona el Internet", "Qué debo hacer". Estas son algunas de las situaciones que sucedieron en la nueva escuela.

Por su parte, Álvarez (2021) y Rosales (2021) reiteran que la educación ha sufrido un cambio de paradigma educativo que debe adaptarse a la tecnología para llevar el aprendizaje. A pesar de las batallas de la educación a distancia, el proceso educativo sigue enfocado en lograr resultados de aprendizaje, solo que ahora desde plataformas virtuales, de ahí la importancia de desarrollar estrategias educativas que faciliten la interacción, la comunicación, la armonía y el aprendizaje.

2.3.2 Adaptaciones curriculares y la evaluación en modalidad remota

El proceso educativo en modalidad remota fue la mejor opción ante la emergencia sanitaria del COVID-19. Marotias (2020) se refiere a dicha modalidad como la relación mediada a través de variados soportes (tanto analógicos como digitales) entre los participantes en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. En un contexto de pandemia, el profesorado demostró debilidades en las competencias digitales necesarias para atender los planes de estudio, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes (Cervantes y Rojas, 2021). El profesorado de la preprimaria debió enfrentarse a retos e incertidumbres porque la niñez a la que atienden se encuentra en una etapa precursora y necesita continuar con el proceso de aprendizaje de la LEE, lo que demanda tiempo y recursos en relación con el logro de las competencias de aprendizaje de la LEE.

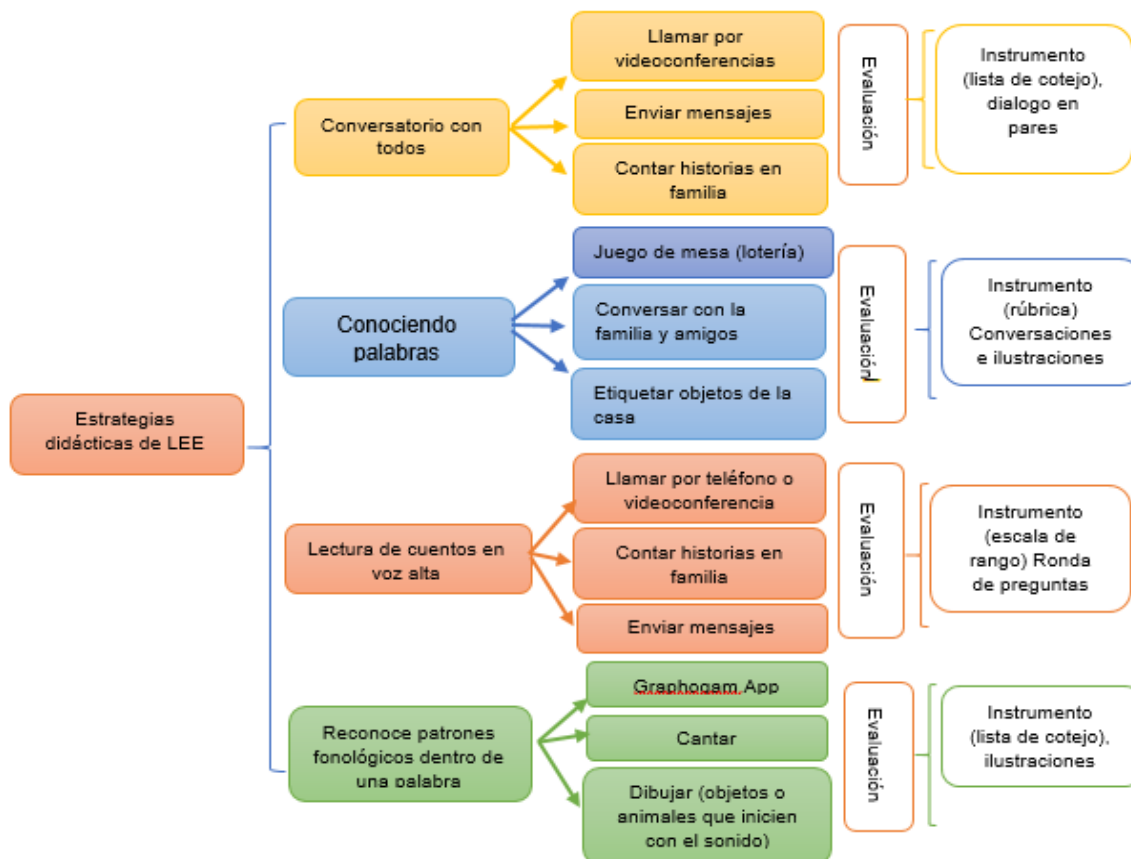
Por ello, es importante que las estrategias didácticas sean específicas, adaptadas y ajustadas para que respondan los ritmos de aprendizaje, edad y necesidades del contexto; asimismo, se requiere de una renovación de situaciones de aprendizaje pertinentes a las necesidades de una educación remota. No basta con desarrollar estrategias didácticas para mantener a los alumnos ocupados, como pedirles que copien lecciones, memoricen contenidos, pinten libros, o dejarles tareas para calificarlos y así determinar si son o no promovidos; es necesario mantener correspondencia estrecha entre las estrategias didácticas, que son el eje central del trabajo en el aula (virtual o presencial) ajustadas y adaptadas para promover el aprendizaje (Rosales, 2021).

Las estrategias didácticas formativas consolidan los conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Moreira y Triviño (2021) y Posada *et al.* (2015) coinciden en que las adaptaciones son modificaciones y ajustes que deben planificarse pertinentemente. El profesorado, desde su conocimiento y experiencia, puede hacer adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades y particularidades del estudiantado. De ahí la importancia de la evaluación en el proceso educativo ajustándose a las estrategias y técnicas didácticas como parte de la ayuda pedagógica (Barriga y Hernández, 2010; Educa, 2011; Rodino, 2016), así como la parte integral de los resultados del aprendizaje y la identificación de dificultades basadas en el análisis del trabajo (Posada *et al.*, 2015).

Desde el trabajo metodológico, las estrategias didácticas y la evaluación mantienen estrecha afinidad, lo que conlleva la utilización de una serie de técnicas e instrumentos que auxilian al profesorado en la evidencia de los logros y debilidades que la niñez presenta. Le otorgan independencia al profesorado para que utilice las que considere necesarias; entre las de desempeño y las de observación, por ejemplo, se consideran los diálogos, listas de cotejo, entrevistas, discursos que lleven a la confiabilidad de la evidencia en los conocimientos (Educa, 2011; Yela, 2011).

En la figura 1, se muestran algunas ideas de estrategias didácticas y evaluación para la LEE, adaptadas a la modalidad remota.

Figura 1.
Adaptaciones de estrategias para trabajar los elementos clave de la LEE, según investigación 2021



Fuente: Elaboración propia, basada en Moreno y Zambrano (2021); OEI (2021), y Vega y Macotela (2007).

3. Procedimientos metodológicos

3.1 Enfoque

El presente estudio ofrece un enfoque cualitativo, dado que la configuración de la investigación aborda conceptos de las ciencias sociales como la educación y prioriza la comprensión de las personas sobre cuestiones sociales y humanas, de forma individual o colectiva, en función de sus propias experiencias (Creswell, 2014). Es de alcance descriptivo, ya que se buscaron las representaciones subjetivas que emergieron de cada centro educativo como situación única de la pandemia del COVID-19 (Ramos-Galarza, 2020; Yin, 2009). Desde esa naturaleza de la problemática, se trabajó la investigación con estudio de casos (Stake,

2007; Yin 2009), lo que permitió comprender la complejidad y particularidad del fenómeno educativo, obteniendo detalles de cada centro educativo para responder a la pregunta de investigación.

3.2 Unidades de análisis

El estudio se realizó en el primer trimestre del año 2021. Participaron tres instituciones educativas, dos privadas y una pública. El primer caso, una institución educativa privada, se encuentra ubicada en el municipio de San Juan Ostuncalco, lugar en que la mayor parte de la población se dedica al comercio. El segundo caso, otra institución privada, es del área urbana de Quetzaltenango que fue seleccionada por su credibilidad educativa. Y el tercer caso, la escuela pública, que también pertenece al área urbana de Quetzaltenango. Las tres instituciones atienden a niñez de seis años, y se ubican en Guatemala.

Para la selección de las personas participantes en las tres instituciones educativas, se conversó con las direcciones de cada una, quienes aprobaron la selección e invitaron a docentes, madres y padres de familia. Al tener la aceptación de la comunidad educativa, se les hizo entrega del consentimiento informado, se habló sobre su naturaleza voluntaria y se aseguró el anonimato y el manejo confidencial de las respuestas.

La muestra se sintetiza en la Tabla 3, aquí se especifican las condiciones de quienes participaron por caso estudiado.

Tabla 3. Guatemala: Muestra de casos estudiados, según investigación 2021

Aspectos	Primer caso	Segundo caso	Tercer caso
Ubicación	Municipio San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	Quetzaltenango, Quetzaltenango. Área urbana	Quetzaltenango, Quetzaltenango Área urbana
Tipo de centro educativo	Privado	Privado	Público
Edad de la niñez	6 años Preparatoria	6 años Preparatoria	6 años Preparatoria
Edad de las docentes	25 y 47 años	29 años	35 y 49 años
Niñez en cada aula educativa	22 estudiantes en cada sección	11 estudiantes	33 estudiantes en cada aula educativa
Unidades participantes	1 director 2 docentes 2 madres de familia	1 directora 1 docente 2 madres de familia	1 directora 2 maestras 3 madres de familia
Total de unidades participantes	5	4	6

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Técnicas de recolección de información

La información se recolectó utilizando tres técnicas: la primera fue una revisión documental de las planificaciones del área de aprendizaje de Comunicación y Lenguaje L1, de las docentes del nivel preprimaria. La herramienta fue una guía estructurada diseñada para este propósito (ver anexo 1), que permitió la revisión de las planificaciones por establecimiento educativo, mostrando la frecuencia, diferencias y similitudes de las técnicas didácticas por categorías (elementos clave de la lectoescritura emergente).

La segunda técnica fue la observación de las clases sincrónicas (ver anexo 2), se trabajó con la matriz estructurada identificando los elementos clave de la LEE, y se apoyó en la técnica del método Stallings (2011). Esto permitió un seguimiento cuidadoso de las grabaciones que permitieron identificar las técnicas didácticas utilizadas. En ese sentido, en primer lugar, se encontraron los elementos clave; en segundo lugar, la frecuencia de las técnicas didácticas dirigidas por las cinco docentes del nivel preprimario (de los tres casos), y en tercer lugar, las diferencias y similitudes.

Para este proceso de observación de las clases sincrónicas, se tuvo el permiso del personal docente para ingresar a las sesiones de clase desde las diversas plataformas virtuales de cada establecimiento educativo. En el caso uno, se hizo mediante la plataforma de videochat *Google Meet*, en una cantidad de seis clases. En el caso dos, se hizo por medio de la plataforma *Microsoft Teams*, en tres clases; y en el tercer caso, por la plataforma *Zoom*, en tres clases, además de que se revisaron cuatro sesiones de clases que se transmiten por el canal 13 de Guatemala, en el programa *Aprendo en casa y en clase* del Ministerio de Educación.

La tercera técnica correspondió a las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directores, docentes y madres de familia (ver anexo 3), con preguntas relacionadas al objetivo del estudio. En la entrevista dirigida a las docentes, se hicieron preguntas acerca de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de los elementos clave de la LEE desde la modalidad remota. A los administradores (directores) se les preguntó en relación a su función dentro de la institución educativa, los retos y la organización con los padres y madres de familia en la modalidad remota. A las madres de familia se les hizo preguntas en relación a los retos, los desafíos y el apoyo que les dan a sus hijos desde la modalidad remota.

3.4 Procesamiento y análisis de la información

Esta etapa consistió en la sistematización, análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos en las tres técnicas de la recolección de información, con el apoyo de Microsoft Excel versión 2016. De modo inductivo, se procedió a procesar, ordenar, sistematizar e interpretar los planteamientos para obtener los resultados. Se trabajó la información desde cuatro apartados, el primero fue el procesamiento y análisis de las técnicas didácticas de las planificaciones del área de Comunicación y Lenguaje L1, que llevó a interpretar la información obtenida por caso estudiado (establecimiento educativo) encontrando la frecuencia, diferencias y similitudes desde la revisión documental. La referencia de estas categorías se muestra en la Tabla 4.

El segundo apartado se llevó a cabo mediante la observación de las clases desde las diferentes plataformas virtuales. Las tres instituciones educativas permitieron el ingreso al escenario virtual con apoyo de la herramienta del método Stallings (2011), considerada como técnica de observación en el aula educativa, lo que permitió registrar aspectos relevantes de la secuencia didáctica. El proceso de análisis e interpretación de la información de las categorías que sirvieron de referencia (elementos clave de la LEE) y emergentes (ver Tabla 4) para el cumplimiento del objetivo, permitieron la identificación de la frecuencia, las similitudes y diferencias de las técnicas didácticas.

En el tercer y cuarto apartado se encuentra la información de las entrevistas de los participantes. Los datos se ingresaron a la matriz desarrollada en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, versión 2016, lo que permitió la triangulación de las tres posturas: docentes, directores y madres de familia. Esto fue trabajado desde la lectura holística en la construcción de los resultados en secuencia inductiva. El procesamiento de los datos empíricos en la discusión de la información muestra la expresión narrativa de la evidencia de cada estudio de casos, plasmando la información por frecuencia, similitudes y diferencias que dan respuesta al objetivo de la investigación.

Tabla 4.
Categorías primarias y emergentes de análisis de información
Categorías (Elementos clave de la LEE)

Frecuencia	Diferencia	Similitudes	Categorías emergentes
Desarrollo del lenguaje oral.	Desarrollo del lenguaje oral.	Desarrollo del lenguaje oral.	Retos en la modalidad remota.
Comprensión del lenguaje oral.	Comprensión del lenguaje oral.	Comprensión del lenguaje oral.	Incertidumbre en el aprendizaje de la LEE.
Animación a la lectoescritura.	Animación a la lectoescritura.	Animación a la lectoescritura.	Condiciones en el trabajo.
Conciencia fonológica.	Conciencia fonológica.	Conciencia fonológica.	
Lenguaje escrito.	Lenguaje escrito.	Lenguaje escrito	
Vocabulario	Vocabulario	Vocabulario	
Grafomotricidad	Grafomotricidad	Grafomotricidad	

Fuente: Categorías que sirvieron de referencia para el análisis de la información recopilada. Elaboración propia, 2021.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados sistematizados y analizados de la revisión documental, las observaciones hechas durante las clases y las entrevistas realizadas correspondientes al objetivo del estudio.

4.1 Análisis de las planificaciones de clases

En la revisión de las planificaciones del área de Comunicación y Lenguaje L1 no se muestran las estrategias didácticas, las cuales son definidas por INACAP (2007) como el conjunto de acciones que lleva a cabo el profesorado con clara y explícita intencionalidad pedagógica. La técnica didáctica son los procedimientos de menor alcance que se utilizan en períodos cortos, aportando al desarrollo de la competencia. Por ejemplo, la estrategia *“desarrollo de habilidades motrices basado en el juego”*, y las técnicas didácticas: *“jugando con plastilina”*, *“pintar objetos, animales y personas”* y *“creaciones de álbumes”*. Las técnicas acompañan a las estrategias, manteniendo relación estrecha para el alcance de la competencia y, sin duda, son parte de la didáctica. En las planificaciones de los tres casos estudiados no aparecen las estrategias didácticas. Así mismo, desde la evidencia aparecen las técnicas didácticas (ver Tabla 5). Para fines de análisis y para el cumplimiento del objetivo de la investigación, se clasificaron en los elementos clave de la lectoescritura emergente LEE.

Tabla 5. Guatemala: Número de técnicas didácticas, incluidas en las planificaciones de clase por caso. (Primer trimestre del ciclo escolar 2021)

Elementos clave de la lectoescritura emergente	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Técnicas del desarrollo del lenguaje oral Ejemplos: Exposición Diálogo	2	3	5
Técnicas del desarrollo de la comprensión oral Ejemplos: Mímicas Preguntas y respuestas de temas	1	0	7
Técnicas de la animación a la lectoescritura Ejemplos: Narración de cuentos Memorización de poemas	1	2	5
Técnicas del desarrollo fonológico Ejemplos: Canciones de YouTube Sonido de las grafías	5	15	8
Técnicas del desarrollo del lenguaje escrito Ejemplos: Escribir sílabas Formular oraciones	10	28	1
Técnicas del desarrollo del vocabulario Ejemplos: Mostrar imágenes y recordar el significado Significado de palabras nuevas o desconocidas	0	2	1
Técnicas del desarrollo de la grafomotricidad Ejemplos: Recortar, pegar, entorchado Delinear el contorno	1	17	14

Fuente: Elaboración propia. En esta tabla se muestran algunos ejemplos de técnicas didácticas que están plasmadas en las planificaciones del área de Comunicación y Lenguaje, que para fines de investigación fueron clasificadas por elemento clave de la LEE (2021).

Un aspecto relevante, según se muestra en la tabla 5, es que los establecimientos privados (caso 1 y 2) tienen mayor frecuencia de técnicas planificadas en tres elementos clave de la LEE, el desarrollo de la conciencia fonológica, lenguaje escrito y grafomotricidad, esto, a pesar de que la competencia reportada en las planificaciones del primer trimestre se menciona y se considera de la siguiente manera en el CNB: “Responde con gestos y movimientos y oralmente a mensajes escuchados en poemas, cuentos y textos diversos de sus cultura y otras culturas” (2005, p.89). Esta competencia tiene relación con varias áreas de la LEE, tales como desarrollo y comprensión del lenguaje oral, animación a la lectoescritura y desarrollo del vocabulario, lo que sugiere que lo reducido de las técnicas planificadas no permite el cumplimiento de la competencia que busca el desarrollo de las bases comunicativas. Una buena práctica para el desarrollo del lenguaje oral es una conversación entre adultos y niños, esto coadyuva al desarrollo del lenguaje infantil, tanto que enriquece el vocabulario, desarrolla estructuras lingüísticas que más adelante serán de enorme ayuda para aprender a leer y comprender lo leído (Camargo et al., 2016).

Por otra parte, los resultados muestran similitud entre los establecimientos respecto a las pocas técnicas didácticas planificadas y dirigidas a dos elementos clave: la animación a la lectoescritura y al desarrollo del vocabulario. Lo anterior sugiere que no se le está dando la valoración a las técnicas que permiten acercar a la niñez a la literatura y al enriquecimiento del vocabulario como parte del conocimiento infantil en el manejo de los diferentes materiales literarios. Clemente et al. (2014), indican que una buena práctica es escuchar cuentos como predictor del éxito lector, pues ello provee la oportunidad de ampliar el vocabulario y el desarrollo del gusto por la lectura. Estos son procesos emergentes que familiarizan a la niñez con los materiales impresos, amplían el vocabulario predictor de la comprensión lectora, sin olvidar que es base para el futuro aprendizaje, para el éxito escolar y para los diferentes ámbitos de la vida.

Por otra parte, en las planificaciones de clase del primer trimestre analizadas en esta investigación se observan diferencias en las técnicas didácticas. Cada institución tiene un formato para trabajarlas, por ejemplo, en los casos 1 y 3 solo se mencionan las técnicas, mientras que en el caso 2 se observa claramente la secuencia didáctica planificada (inicio, desarrollo y cierre). Por ejemplo, una actividad incluida en el plan da inicio con el canto de una canción de la vocal A; en el desarrollo, se menciona una actividad con la risa de la vocal A, luego, con ayuda de un plato de sal, se practica la escritura de la vocal A y la actividad de cierre es la escritura de la vocal A.

Así mismo, en las planificaciones de los casos investigados no se observó una clara relación entre las técnicas didácticas y la propuesta de evaluación, por ejemplo, en una de las planificaciones se observó que la técnica didáctica fue trabajar en el libro de texto para identificar los aspectos de intensidad y de secuencia de sonidos, y la evaluación consistió en realizar mímicas. Es importante que la evaluación esté vinculada estrechamente con las técnicas didácticas, por lo que debe existir una relación y coherencia entre las técnicas planificadas desarrolladas y los medios de evaluación para el progreso o alertas en el desarrollo del aprendizaje infantil en relación con la lectoescritura emergente.

En relación a las adaptaciones realizadas por las docentes en la transición de la modalidad presencial a la remota se encontró que los casos 1 y 3 no muestran ninguna adaptación en las planificaciones del área de Comunicación y Lenguaje L1, mientras que el caso 2 aparece reportado en las planificaciones que se trabaja con la plataforma *Google Meet* y las herramientas virtuales digitales tales como YouTube y Google.

4.2 Análisis de la observación de clase en las diferentes plataformas virtuales

Las clases observadas se llevaron a cabo con el permiso y acceso a las diferentes plataformas virtuales utilizadas en los centros educativos. La Tabla 6 resume los resultados de estas observaciones.

Tabla 6. Guatemala: Frecuencia de las técnicas didácticas de lectoescritura emergente observadas en el desarrollo de las sesiones de clase, según investigación 2021.

Áreas de la lectoescritura emergente	Caso 1 f	Caso 2 f	Caso 3 f
Técnicas para el desarrollo del lenguaje oral	0	2	9
Técnicas para el desarrollo de la comprensión oral	0	1	3
Técnicas para la animación a la lectoescritura	0	1	2
Técnicas para el desarrollo de la conciencia fonológica	11	4	6
Técnicas para el desarrollo del lenguaje escrito	42	8	0
Técnicas para el desarrollo del vocabulario	0	1	0
Técnicas para el desarrollo de la grafomotricidad	3	8	4

Fuente: Elaboración propia. Se trabajó la frecuencia de las técnicas didácticas observadas en el primer trimestre (enero a marzo, 2021).

Como se muestra en la Tabla 6, los establecimientos privados (caso 1 y 2) reflejan mayor frecuencia de las técnicas didácticas dirigidas a tres elementos clave de la LEE, como son la conciencia fonológica, el desarrollo del lenguaje escrito y el desarrollo de la grafomotricidad. Al comparar la información de la observación con lo reportado en la Tabla 5, el proceso didáctico está dirigido a estos elementos de la LEE. Los resultados indican que el centro educativo público muestra mayor frecuencia de técnicas didácticas a tres elementos clave, es decir, al desarrollo del lenguaje oral, desarrollo de la conciencia fonológica y al desarrollo de la grafomotricidad, además, se muestra una clara relación entre lo planificado, según la Tabla 5, y lo reportado en la Tabla 6.

Adicionalmente, en los tres casos hay menor número de técnicas didácticas dirigidas a dos elementos clave de la LEE: animación a la lectoescritura y al desarrollo del vocabulario, como se había mostrado en la tabla 5, y se afirma en la observación de las sesiones de clase, tabla 6. La estimulación por la lectura es básica, enriquece el vocabulario y ayuda al aprendizaje posterior.

En las sesiones de clases observadas del caso 2, pudo constatar una clara secuencia didáctica, tal como aparece en la planificación, es decir, se inició la clase con los estudiantes observando un video relacionado al grafema de estudio apoyado en la herramienta digital YouTube; luego, en la fase de desarrollo, se hizo un trabajo de ejercicio de memoria visual;

después, se trabajó un crucigrama, y para el cierre de la secuencia prevista se realizaron preguntas relacionadas al grafema trabajado en las fases anteriores. En los otros dos casos no se constató ni se comparó la secuencia didáctica debido a que no aparece en las planificaciones educativas.

Las observaciones realizadas permitieron confirmar las adaptaciones por las docentes en las clases en modalidad remota. Los resultados muestran que los centros educativos privados (caso 1 y 2) trabajan con plataformas virtuales pagadas, tienen un horario de clases, utilizan recursos virtuales como la pizarra colaborativa y algunas herramientas digitales. Sin embargo, en la observación de la clase del caso 1, las técnicas realizadas son las utilizadas en la modalidad presencial, por ejemplo: dictados, repetir sílabas, dibujar las grafías, hacer preguntas sobre las grafías y técnicas de aprestamiento realizadas durante la sesión de clase. Se apoyan de herramientas de la plataforma virtual *Google Meet* al utilizar la pizarra colaborativa que ayuda a dibujar el trazo de las grafías, proyectar imágenes en relación al fonema y grafema según el contenido. En el caso 2, se observó que se utilizaron las herramientas virtuales para hacer juegos y la docente se apoyó en las herramientas digitales y recursos disponibles en el hogar de la niñez.

El establecimiento público sigue el modelo híbrido, tal como se establece en el Acuerdo Ministerial 2762-2020, que se refiere a una forma educativa que combina el aprendizaje en el aula y en casa. Para ello, las docentes del centro educativo público se apoyan del programa *Aprendo en casa*, que se transmite por un canal de televisión de Guatemala en el horario de 9:00 a 9:20 horas los días lunes, miércoles y viernes. Además, el centro educativo se organizó para trabajar dos días a la semana desde la plataforma Zoom, con una clase de 40 minutos de duración. Durante la sesión de clase, se observó la explicación de la temática trabajada con carteles (sustituyendo el pizarrón para explicar los contenidos) y se trabajaron actividades del libro de texto.

La modalidad del trabajo presencial es diferente al trabajo en modalidad remota. Seguir con prácticas convencionales puede considerarse desventaja para la formación de la niñez, por la edad, y que aprender a leer resulte un proceso complejo, pues se necesita de la orientación y acompañamiento del profesorado para resaltar el uso efectivo de las herramientas digitales desde esta modalidad remota, lo que demanda la interacción lúdica y motivacional de parte del profesorado para la promoción de la lectoescritura emergente.

4.3 Resultados de las entrevistas a participantes de la comunidad educativa

Las entrevistas realizadas exploraron información sobre las técnicas que trabajan las docentes para el desarrollo de los elementos clave de la LEE con la niñez de 6 años, así como las adaptaciones didácticas realizadas para continuar los procesos educativos desde la modalidad remota utilizada como alternativa ante la situación de pandemia. Los resultados obtenidos de las entrevistas a las docentes se contrastaron con la información ofrecida por los directores y las madres de familia. Las docentes de los centros educativos privados (caso 1 y 2) enfatizaron en la entrevista que utilizan diversas técnicas didácticas, por ejemplo, para abordar la conciencia fonológica lo hacen por medio de canciones y del reconocimiento de sonidos, para el desarrollo de la grafomotricidad se trabaja el aprestamiento que ayuda a la escritura, y para el desarrollo del lenguaje escrito se trabaja el trazo de grafías y la escritura de oraciones y palabras, tal como se indica en las Tablas 5 y 6.

Al respecto, una de las docentes de un centro educativo privado indicó lo siguiente: “Nosotras tenemos una clase que se llama aprestamiento, que está dentro del área de Comunicación y Lenguaje, para lograr la meta” (D3, comunicación personal, 2021). Mencionó la docente que “los niños ya deben salir leyendo y escribiendo, conociendo todo el abecedario y escribir con letra de molde y carta, esa es la meta al final del año” (D3, comunicación personal, 2021). La meta del centro escolar privado que promueve el aprendizaje de la lectura y escritura más allá de un proceso emergente, fue cuestionada y valorada por una madre entrevistada. Ella indicó: “yo no necesitaba que mi hija leyera y escribiera tan pronto, con paciencia y con la diversidad de actividades que ella realiza se logró” (M3, comunicación personal, 2021). Se muestra que las docentes trabajan para que la niñez a su cargo concluya el año escolar leyendo y escribiendo, lo que posiblemente sea una directriz de la institución educativa que trasciende la etapa precursora que precede de la lectura y escritura formal.

Este resultado de la trasposición de procesos de aprendizaje de LEE con el aprendizaje de la lectura y escritura en la preprimaria resalta la importancia de la implementación de estrategias didácticas adecuadas en edad precursora, las cuales permiten el desarrollo de destrezas y habilidades que forman las bases para futuros aprendizajes.

Con respecto a las docentes del centro educativo público, las entrevistas confirman que dirigen los procesos del aprendizaje de la lectoescritura emergente, focalizadas en tres elementos clave, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje oral (exposiciones), desarrollo de la conciencia fonológica (sonidos de las letras) y desarrollo de la grafomotricidad (pintar). Al respecto, la directora de la institución educativa indicó que el proceso de lectoescritura

comienza con la etapa de aprestamiento, es decir, “hacer bolitas de papel de china, entorchado y, de último, utilizar la tijera” (A3, comunicación personal, 2021), afirmación que confirma una de las docentes, quién indicó lo siguiente: “Buscamos que trabajen motricidad, trazos grandes, luego, pequeños, de arriba hacia abajo, luego, más pequeños” (D4, comunicación personal, 2021). Agregó que se trabaja la conciencia fonológica de la siguiente manera: “Trabajamos los sonidos de las letras. No pueden decir el nombre, se me ha hecho más sencillo” (D5, comunicación personal, 2021).

A diferencia de los centros educativos privados, el centro escolar público no tiene como meta que la niñez concluya el año escolar leyendo y escribiendo, sino que dirigen los procesos a las habilidades motrices como lo establece uno de los perfiles de egreso del CNB: “manifiesta habilidades para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura” (2005, p.41).

Estas comparaciones entre los establecimientos, dos privados y uno público, denotan competencias diferentes en la formación de la niñez que cursa el mismo grado, es decir, los centros educativos privados promueven el egreso de la niñez con destrezas musculares, el conocimiento y reconocimiento de fonemas y grafemas, en comparación con el establecimiento público, que sigue los logros establecidos en el CNB del nivel preprimario.

En relación a las adaptaciones educativas, tanto docentes como directores y madres de familia de los centros educativos públicos y privados coincidieron en que las técnicas tradicionalmente realizadas en el aprendizaje presencial fueron adaptadas a la modalidad remota y se aprovechó el uso de distintos recursos disponibles en el entorno familiar del estudiantado. Las docentes de los casos 1 y 3 afirmaron que trabajan con plataformas virtuales e indicaron que las actividades didácticas son las trabajadas en la presencialidad.

Al respecto, una de las docentes dijo: “Tratamos que el proceso sea igual a lo presencial, para que al regresar se tenga la misma línea” (D5, comunicación personal, 2021). Otra docente lo afirmó así: “Estamos trabajando lo mismo que se hace aquí, en la escuela” (D4, comunicación personal, 2021). Estas afirmaciones expresadas por las docentes reflejan que las adaptaciones a nivel preprimario están enfocadas en continuar los aprendizajes con el propósito de que la niñez no se vea perjudicada y siga con la línea educativa que se realizaba en forma presencial. Los casos estudiados muestran a pequeña escala lo que a nivel nacional parece ser el dilema provocado por la situación de pandemia, en lo que se refiere al esfuerzo de las docentes por mantener los niveles educativos esperados en condiciones desconocidas hasta ahora.

Las experiencias de las docentes entrevistadas fueron confirmadas por una madre de familia del caso 1, quien dijo: “Las actividades son las utilizadas en la modalidad presencial, se han elaborado actividades de aprestamiento y realizan el trazo de la letra” (M1, comunicación personal, 2021). Con respecto al caso 2, es importante resaltar que la docente ha adaptado las técnicas didácticas apoyándose de las herramientas digitales y los recursos disponible en el hogar de los estudiantes, según se observó en la sesión de clases y lo confirmó en la entrevista: “Yo utilizo varias cosas de casa, material de cocina, harina, azúcar, sal para realizar trazos”. Un ejemplo de cómo lo hace, fue el siguiente: “Hicimos una actividad donde ellos tenían lechuga y limón para ver la L, rasgaron con sus dedos, exprimieron el limón y echaron sal” (D3, comunicación personal, 2021). La directora informó, además, que se trabaja con herramientas virtuales (¡Kahoot! diapositivas, pizarra colaborativa) y las calificó como recursos digitales novedosos que le permiten crear espacios de interacción entre los contenidos para hacer la clase más participativa y lúdica.

De igual manera, en la entrevista a la directora del mismo centro escolar, afirmó: “En tiempos de pandemia, por no contar con el material se improvisó con el material de casa, como granos de maíz, de frijol, de azúcar” (A2, comunicación personal, 2021). Las opiniones del personal fueron ratificadas por una madre de familia, quién afirmó: “Ella (la docente) es muy diversa, generalmente, en la semana no repetimos la misma actividad; ella nos pide sal, harina, azúcar y los niños comienzan el trazo antes de escribir en papel” (M3, comunicación personal, 2021). Es interesante que las tres instituciones educativas hayan adaptado las técnicas didácticas para continuar con los aprendizajes. Entre los casos estudiados se observan diferencias en los esfuerzos por hacer más interactivas y lúdicas las técnicas educativas, se aprovecha que el estudiantado está en casa y que la cultura de la familia es un recurso valioso para enriquecer los procesos de aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura.

4.4 Retos enfrentados por la comunidad educativa en la gestión de la educación remota

A continuación, se presentan los retos y desafíos enfrentados por el personal de los centros educativos y las madres de familia durante el proceso educativo remoto.

4.4.1 Retos de los directores de los tres casos estudiados

La suspensión de clases por la emergencia sanitaria del COVID-19 llevó a los directores de los centros educativos a enfrentar retos para mantener la comunicación y la continuidad de

los aprendizajes. Se han utilizado diversos medios, entre ellos, plataformas virtuales, llamadas telefónicas y grupos de aplicaciones como WhatsApp que han permitido la comunicación entre formadores y estudiantado. Sin embargo, según los directores, esta adaptación ha sido difícil para las madres de familia que no saben de tecnología. La suspensión de clases presenciales las ha obligado a aprender su utilización para ayudar a sus hijos. Al respecto, uno de los directores entrevistados afirmó: “Fue complicado, por lo mismo que los padres y madres de familia huyen de la tecnología” (A1, comunicación personal, 2021).

Los directores afirmaron que para las docentes también ha sido retador el uso de las plataformas virtuales para conducir sus clases con la niñez en el nivel preprimario porque se ha convertido en la herramienta de trabajo. Los directores han tenido que orientar el proceso y las docentes han tenido que aprender a utilizarlas para guiar a los padres y madres de familia y al estudiantado. Al respecto, una docente expresó: “Yo he sido maestra de antes, sí daba temor no poder hacerlo, por mi edad” (D2, comunicación personal, 2021). Así mismo, otra docente indicó que “no se tiene la certeza que sea el niño quien trabaja o si es el papá quien hace las tareas” (D4, comunicación personal, 2021). Estos esfuerzos para enfrentar la crisis sanitaria han dificultado el proceso de aprendizaje con la niñez que cursa el nivel preprimario porque las plataformas no parecen sustituir la orientación necesaria de las prácticas educativas como ocurre en el aula para la promoción de la lectoescritura emergente, tema que debe ser investigado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

4.4.2 Retos de las madres de familia

La situación de emergencia también ha afectado a las madres de familia, quienes han tenido que establecer un balance entre las obligaciones laborales, el trabajo doméstico y la organización de las clases virtuales que les permita acompañar a sus hijos en el proceso educativo, tal como lo menciona una de ellas: “He tenido que organizarme para estar con la nena y a veces dejo de hacer otras cosas” (M4, comunicación personal, 2021). Desde esta perspectiva, quienes se han involucrado directamente han sido las madres de familia, se han hecho responsables de este proceso, como lo mencionan dos de las entrevistadas: “Yo tengo que estar con la nena, le cuesta estar prestando atención, se distrae mucho” (M7, comunicación personal, 2021). La otra, por su parte, compartió: “Si estoy con la nena sí pone atención, si me paro, ella está pintando o haciendo la tarea y apaga la cámara” (M6, comunicación personal).

En la modalidad remota, es la madre quien está al lado de la niñez y no el personal docente, lo cual se constató en la observación de una clase en la que una de las madres de familia estaba atendiendo su comercio en el mercado y al mismo tiempo su hijo realizaba las actividades dirigidas por la docente, desde el teléfono de su madre. Es evidente que el proceso de aprendizaje en estas condiciones es aún una incertidumbre en relación a la calidad educativa y a los logros del aprendizaje, sin dejar de considerar el compromiso observado que tienen tanto las docentes como las madres de familia al apoyar el aprendizaje de la lectoescritura emergente en la niñez. Por lo tanto, surgen interrogantes para futuras investigaciones que aportarían al profundizar más de la temática, tales como ¿qué estrategias utilizaron las madres de familia para apoyar a sus hijos en el proceso de aprendizaje de la LEE y cómo funcionaron?

5. Conclusiones

A partir del objetivo planteado en este artículo, de identificar similitudes y diferencias en las estrategias didácticas, en términos de práctica y adaptación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LEE, en la modalidad remota ante la pandemia del COVID-19, se llega a las siguientes conclusiones:

- El proceso educativo en Guatemala se transformó desde la emergencia sanitaria de la pandemia del COVID-19, tomando por sorpresa a todas las personas, provocando un cambio drástico y pasando el sistema educativo al aislamiento. Para continuar con la educación, se utilizó la modalidad remota con características como el uso de medios electrónicos, estrategias didácticas cuidadosamente planificadas (Aguilar, 2020).
- Así mismo, en la práctica didáctica, lo que se evidenció de parte de las docentes del nivel preprimario fueron las técnicas didácticas, es decir, estos procesos que forman parte de las estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes. Beltrán (2003) afirma que las estrategias son las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha. Es importante el conocimiento de las estrategias didácticas para que las técnicas trabajadas sean las más pertinentes en el proceso de aprendizaje de la LEE. No se trata únicamente de plasmarlas en las planificaciones, sino de llevarlas a la práctica manteniendo la estrecha relación para el cumplimiento de las competencias. Para aportar al conocimiento y desempeño de las docentes en relación a las estrategias didácticas, es relevante la orientación que bien puede ser por medio de capacitaciones con evidencia y modelaje de las buenas prácticas.

- En la práctica educativa, las instituciones privadas reflejaron mayor frecuencia de las técnicas didácticas a tres elementos clave de la LEE: el desarrollo de la conciencia fonológica, lenguaje escrito y grafomotricidad. Por su parte, el centro educativo público se enfocó en los aprendizajes de tres elementos: el desarrollo y comprensión del lenguaje oral, conciencia fonológica y grafomotricidad. Lo anterior se debe a que cada establecimiento cumplió con los contenidos adaptando las mejores experiencias metodológicas-didácticas en el abordaje de dichos elementos clave, sin embargo, amerita una revisión detenida de los contenidos para desarrollar estrategias didácticas pertinentes y enfocadas a los siete elementos clave de la LEE, porque la niñez que tiene destrezas básicas precursoras dirige el éxito a la educación primaria y, por consiguiente, al proceso de lectoescritura inicial.
- Entre las instituciones educativas se evidencia diferencia en las prácticas didácticas, sin embargo, fue común el menor número de técnicas didácticas dirigidas a dos elementos clave de la LEE: la animación a la lectoescritura y al desarrollo del vocabulario (ver tablas 5 y 6). La motivación hacia el descubrimiento de la literatura es relevante para despertar el entusiasmo de aprender a leer, sin olvidar que enriquece el léxico y coadyuva al éxito de la formación, lo que tiene efectos en el aprendizaje posterior. Guarneros y Vega (2014) dicen que una buena práctica es leer textos que tengan relación con el mundo en que viven los lectores, favorece la capacidad de la niñez para resolver problemas y mejora el dominio del lenguaje, desarrolla la inteligencia y el equilibrio psicológico. Por lo tanto, es importante trabajar estrategias didácticas de interés, adaptadas y dirigidas al desarrollo de las competencias metacognitivas de la LEE. Los mismos autores indican que la niñez que lee tiene mejores habilidades de vocabulario, estructuras cognitivas, y tiende a desarrollar habilidades de comprensión de lectura.
- El proceso educativo en modalidad remota ha sido retador para los que participan en el círculo educativo (formadores, estudiantado, padres y madres de familia), para continuar con la educación que los llevó a aprender a utilizar las plataformas virtuales de manera inesperada. Desde esta experiencia, dos de los establecimientos educativos siguieron con prácticas convencionales, es decir, desde la modalidad presencial, recalcando que las docentes lo hicieron por ensayo y error permitiendo atender a la niñez del nivel preprimaria. Es un reto inminente que los formadores tengan el uso y conocimiento adecuado y efectivo de los recursos tecnológicos, porque la tecnología está presente y forma parte del quehacer educativo y es imprescindible dentro del sistema educativo.

García (2019) dice que el profesorado habrá de propiciar la capacidad crítica y la toma de decisiones para el uso racional de los dispositivos tecnológicos y el control de los mismos para enfrentar la realidad digital, por lo que no hay otra opción que aceptar e integrar la disrupción digital en las aulas educativas para que la educación camine en la misma dirección. Pino-Rodríguez *et al.* (2020), por su parte, indican que la utilización de los recursos tecnológicos es fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, a través de la aplicación de estrategias didácticas oportunas para el desarrollo de la LEE con la aplicación de las TIC.

- Se muestra diferencia entre centros educativos en relación a las metas de egreso de la niñez del nivel preprimario. Los centros educativos privados esperan que al finalizar el año escolar la niñez sea capaz de leer y escribir. En los resultados, se refleja que las docentes trabajan en correspondencia con ello, a pesar de la emergencia de salud por COVID-19, es decir, el enfoque educativo se mantiene. El centro educativo público no comparte la misma meta, porque las docentes se enfocan en desarrollar destrezas motrices, lo cual implica un reto entre instituciones educativas y una muestra de lo que pasa a nivel nacional en el nivel preprimario.
- Con la llegada de la virtualidad y el proceso educativo a nivel preprimario, se dio paso a involucrar y responsabilizar directamente a las madres de familia en el aprendizaje. No obstante, ellas tienen que balancear las obligaciones del trabajo y el hogar, lo que ha sido retador, pues para ellas resulta difícil ser formadoras, trabajadoras, madres y amas de casa.
- Desde estas distintas situaciones y experiencias de cada centro educativo, se puede reflexionar que el cambio ha sido un desafío, por ello, es importante dosificar y crear estrategias de aprendizaje dirigidas a ser trabajadas en el modelo híbrido y virtual. Estas deben llevar implícitas la formación, lo que hace necesario que la comunidad educativa de cada establecimiento elabore propuestas educativas para que sean utilizadas pertinentemente coadyuvando a los formadores y madres de familia en el camino de la educación y el alcance de las competencias de los elementos clave de la LEE. Es importante formularse las siguientes preguntas: ¿Qué tan efectivos han sido ambos modelos educativos, híbrido y virtual, para trabajar con la niñez que se encuentra en el nivel preprimario? ¿Cuánto aprendió la niñez desde la educación en modalidad remota? ¿Qué tan efectivo fue para el proceso de aprendizaje la modalidad híbrida utilizada en los centros escolares del sector público? Tales preguntas son necesarias debido a que

la pandemia continúa y la educación sigue, por lo que el sistema educativo debe buscar alternativas para que los formadores promuevan significativamente la LEE.

- El presente trabajo de investigación muestra resultados limitados desde la problemática estudiada, ya que fueron analizadas tres instituciones educativas. Se sugiere continuar con el estudio ampliando el número de establecimientos, lo que permitiría profundizar sobre los elementos clave de la LEE y ampliar el conocimiento.

6. Agradecimiento

Se agradece a Marta Zoila Caballeros Ruíz por la asesoría de la redacción del escrito, así mismo, a las tres instituciones educativas del departamento de Quetzaltenango, Guatemala, por brindar la oportunidad de realizar este estudio, y a los participantes por su apoyo, ya que fueron unidades claves para la construcción de los hallazgos de esta investigación.

7. Referencias

- Aguilar, Floralba. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudio pedagógico*, 46(3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Álvarez, Gabriel. (2021). Experiencias de estudiantes de nivel superior en el marco de la pandemia: el tránsito de lo presencial a la enseñanza remota. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46477>
- Barriga Arceo, Frida. y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. Mc Graw Hill.
- Beltrán Llera, Jesús. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55-73. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Camargo, Geraldina., Montenegro, Raquel., Maldonado Bode, Sophia. y Magzul, Justo. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Ministerio de Educación (MINEDUC). http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Castro, Marianella. y Morales, María. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, (19), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cervantes Holguín, Evangelina. y Rojas Santos, Brainn. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de COVID-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5(3), 61-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>

- Clemente, María., Ramírez, Elena., Martín, Jorge. y Rodríguez, Inés. (2014). Las prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lectura. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/download/6867/6079/21442>.
- Conejo, Luis. y Carmiol, Ana. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. <https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Creswell, John. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Sage
- Dehaene, Stanislas. (2015). *Aprender a Leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo veintiuno Editores.
- Del Valle Catalán, María José. (2018). Evaluación de lectura emergente en estudiantes de primero primaria. Guatemala: Dirección General de Evaluación e investigación Educativa, Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/LEE.pdf>
- Dickinson, David., McCabe, Allyssa., Clark Nancy. y Wolf, Anne. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 323–347. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001158>
- Educa. (2011). *Evaluación en el nivel de educación Preprimaria (3ª, Educa)*.
- Fundación Educación para el Desarrollo –Fautapo. (2009). *Manual de estrategias didácticas del programa de educación superior*. <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/estrategiasdidacticas.pdf>
- García Aretio, Lorenzo. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (2), 0-22 <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Garton, Alison. y Pratt, Chris. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Garralón, Ana. (1991). Animación a la lectura. *Revista: Educación y biblioteca*, 3(13) 41-51. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/108432/EB03_N013_P41-51.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giraldo, Luz. (2002). *La Escritura Emergente en el Aula Integradora de Preescolar con Apoyo de Nuevas Tecnologías un Enfoque Sociocognitivista* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Guarneros, Esperanza. y Vega, Lizbeth. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Revista: Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>

- Hodges, Charles., Moore Stephanie., Lockee Barb., Trust Torrey. y Bond, Aaron. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota en emergencia y aprendizaje en línea*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Marotias, Ana. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2005). *Currículo Nacional Base—CNB—Currículo Nacional Base, Nivel Primaria*. Nivel Preprimaria. Guatemala: Autor.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2020). *Acuerdo Ministerial No. 2690-2020. Lineamientos para regular el proceso de evaluación de los aprendizajes*.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2020). *Acuerdo Ministerial No. 2762-2020. Normativa que Regirá el Sistema Educativo Nacional Durante la Pandemia COVID-19*.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2021). Acuerdo Ministerial No. 3663-2020. *Calendario escolar 2021*.
- Montenegro, Raquel. (2020). Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura, Proyecto Leer y Aprender. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Moreira, Jennifer. Triviño, José. (2021). Adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios con discapacidad visual (ceguera total y baja visión). *Revista Polo del conocimiento*, 58(6), 100-115. doi.10.23857/pc.v6i5.2634.
- Moreno, Kimberly. y Zambrano, Joice. (2021). *Propuesta de intervención pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de transición mediante estrategias didácticas apoyadas en tic: (caso institución educativa José de la Vega)*. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Bolívar. https://na04.alma.exlibrisgroup.com/view/delivery/57UTB_INST/1217336980005731
- Nieto, Rafael. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Rev. Hist.edu.latinoam*. 14(19), 137-150. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.06>
- Niño, Shamaly., Castellanos, Juan, y Patrón, Felipe. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *Lectoescritura emergente, modalidad híbrida y contextos desfavorecidos* [Webinar]. <https://www.youtube.com/watch?v=2WmpCHHwZzc>
- Posada, Silva., Marín, Giraldo. y Gómez, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>

- Pérez Pedraza, Pilar. y Salmerón López, T. (2007). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (32), 111-125. <https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Pinos-Rodríguez, Mayra., García-Herrera, Gabriel., Mena-Clerque, Sandra. y Erazo-Álvarez, Juan. (2020). Aplicación de recursos tecnológicos emergentes para mejorar la lectoescritura. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(6), 512-532. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.344>
- Prieto, Karina., Sáenz, Emma. y Frías, Anette. (2017). El lenguaje escrito en preescolar. Consideraciones a partir de la práctica. Presentado en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Ramos-Galarza, Carlos. (2020). *Los alcances de una investigación*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rius Estrada, María. (1989). *Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Seco Olea.
- Rodino, P. Ana, María. (2016). Aporte de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en Preescolar. Sexto informe estado de la Educación.
- Rojas de Contreras, Gina. (2014). *Rincones de aprendizaje: serie dame la mano*. Ministerio de Educación.
- Rosales, Lesli. (2021). *La educación en tiempos de covid (y antes) como un truco de magia Psicometría aplicada*. <https://rosalesleslie.com/>
- Rodino P. Ana, María. (2016) Aporte de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en Preescolar. Sexto informe estado de la Educación.
- Rubio, Fernando., Rosales, Lesli. y Salanic, Ventura. (2010). *Los fundamentos de la Lectura y Escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños (as), al ingresar a primero primaria?* <http://www.reaula.org/administrador/files/informe%20Lee%20maestros%202010A.pdf>
- Sojuel, Daniel. y Nanne-Lippmann, Ingrid. (2021). Transición a la educación remota en emergencia del docentes y estudiantes en Centroamérica y el Caribe. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 107-123. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp107-123>
- Stake, Robert. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Editorial Morata, S.L.
- Stallings, Jane. (2011). *Observaciones en el salón de clases a partir del sistema de observación* Stallings. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/383451505480994354/pdf/119754-MAN-WBManual-PUBLIC-SPANISH-WEB.pdf>

Universidad Tecnológica de Chile [INACAP]. (2017). *Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección*. Ediciones INACAP. <https://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>

Vega, Pérez, Lizbeth. y Macotela Flores, Silvia. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vellutino, Frank., Donna, Scanlon. y Lyon, Reid. (2000). Diferenciar entre lectores deficientes y fáciles de corregir: más pruebas en contra de la definición de discrepancia en el rendimiento del coeficiente intelectual de discapacidad de lectura. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238. <https://doi.org/10.1177%2F002221940003300302>

Yela Bocaletti, Silvia. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Ministerio de Educación. [http://www.usaidlea.org/images/Herramientas de Evaluacion 2011.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf)

Yin, Robert. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). SAGE Public, Inc.