

Artículo original



## **Dilemas sobre la alfabetización familiar: discursos, prácticas y tensiones de docentes de nivel inicial**

**Dilemmas about family literacy: discourses, practices and tensions of early childhood teachers**

**Dilemas sobre alfabetização familiar: discursos, práticas e tensões dos professores da educação infantil**

Ana María D'Andrea<sup>1</sup>  0000-0001-9352-7255  [anadandrea@gmail.com](mailto:anadandrea@gmail.com)

Florencia María de los Milagros Maciel<sup>2</sup>  0009-0003-0415-1324  [flor.maciel77@gmail.com](mailto:flor.maciel77@gmail.com)

Daiana Yasmín Vallejos<sup>1</sup>  0000-0002-6788-4096  [daianayvallejos@gmail.com](mailto:daianayvallejos@gmail.com)

Cecilia Inés Silvero Saiach<sup>1</sup>  0009-0006-1207-6178  [ceciliasaiach@gmail.com](mailto:ceciliasaiach@gmail.com)

María Florencia Ganduglia<sup>2</sup>  0009-0003-1995-9959  [gandugliaflorencia@gmail.com](mailto:gandugliaflorencia@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Argentina.

**Recibido:** 30/12/2025

**Aceptado:** 14/04/2026

---

### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo fue identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de nivel inicial de la provincia de Corrientes (Argentina) respecto al desarrollo de la alfabetización familiar. El diseño metodológico fue transversal, descriptivo y mixto -cuantitativo y cualitativo- incluyendo, respectivamente, la administración de un cuestionario con dilemas a toda la población (docentes de sala de cinco años) y de una entrevista grupal a una submuestra de cinco instituciones

de casos reputados. Las docentes mostraron una fuerte identidad profesional y expresaron valoraciones positivas hacia la alfabetización familiar. Sin embargo, las prácticas revelaron el peso de teorías implícitas vinculadas con sus trayectorias formativas, experiencias de escolarización previa y saberes experienciales. Los dilemas analizados permitieron identificar tensiones entre discursos, lo que enfatizó la corresponsabilidad educativa y prácticas que asignaron a las familias roles complementarios, pero poco integrados al proyecto pedagógico institucional. Esta investigación, situada en contextos específicos, estuvo orientada a aportar insumos para fortalecer la alfabetización temprana desde el nivel inicial y promover decisiones pedagógicas más inclusivas y equitativas.

**Palabras clave:** alfabetización temprana; contexto alfabetizador familiar; docentes; educación de la primera infancia; práctica pedagógica; vínculo familia-escuela.

---

## ABSTRACT

The aim of this study was to identify and analyze the discourses and practices of early childhood education teachers in the province of Corrientes (Argentina) regarding the development of family literacy. A cross-sectional, descriptive, mixed-methods research design was employed, combining quantitative and qualitative approaches. Data collection included the administration of a questionnaire based on dilemmas to the entire population (teachers of five-year-old kindergarten classrooms) and a group interview conducted with a subsample from five reputed case institutions. The findings indicate that teachers displayed a strong professional identity and expressed positive views toward family literacy. However, their practices revealed the influence of implicit theories shaped by their training trajectories, prior schooling experiences, and experiential knowledge. The analysis of the dilemmas made it possible to identify tensions between discourses emphasizing shared educational responsibility and practices that assigned families complementary roles that were only weakly integrated into the institutional pedagogical project. Situated within specific contexts, this research sought to provide insights to strengthen early literacy in early childhood education and to promote more inclusive and equitable pedagogical decision-making.

**Keywords:** early literacy; family literacy environment; teachers; early childhood education; pedagogical practice; family-school relationship.

---

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar os discursos e práticas de educadores da primeira infância na província de Corrientes (Argentina) em relação ao desenvolvimento da alfabetização familiar. O desenho metodológico foi transversal, descritivo e misto – quantitativo e qualitativo – incluindo, respectivamente, a aplicação de um questionário com dilemas a toda a população (professores de turmas de cinco anos) e uma entrevista em grupo com uma subamostra de cinco instituições de renome. Os professores demonstraram uma forte identidade profissional e expressaram visões positivas em relação à alfabetização familiar. No entanto, suas práticas revelaram a influência de teorias implícitas ligadas às suas trajetórias de formação, experiências escolares prévias e conhecimento experiencial. Os dilemas analisados permitiram identificar tensões entre discursos que enfatizam a corresponsabilidade educacional e práticas que atribuem às famílias papéis complementares, mas com pouca integração ao projeto pedagógico institucional. Esta pesquisa, situada em contextos específicos, visou fornecer subsídios para o fortalecimento da alfabetização na primeira infância e para a promoção de decisões pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

**Palavras-chave:** alfabetização na primeira infância; contexto da alfabetização familiar; professores; educação infantil; prática pedagógica; parceria família-escola.

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización temprana se reconoce actualmente como un proceso complejo, situado y de carácter sociocultural, que se inicia en los primeros años de vida y se construye en la interacción entre diversos contextos, particularmente, el familiar y el escolar. La investigación educativa contemporánea sostiene que el desarrollo del lenguaje oral y escrito no depende exclusivamente de la escolarización formal, sino que se configura a partir de prácticas, creencias y mediaciones que tienen lugar en el hogar y que inciden de manera significativa en las trayectorias educativas infantiles (Stein & Rosenberg, 2011; Orellana *et al.*, 2022).

En la provincia de Corrientes (Argentina), la política educativa ha experimentado una transformación progresiva en torno a la concepción de la alfabetización temprana y al vínculo familia-escuela, orientándose hacia perspectivas más integrales, inclusivas y culturalmente situadas. El primer diseño

curricular jurisdiccional de 1980 (Resolución N.º 21/1980), de orientación tecnicista y propedéutica, concebía la alfabetización como la adquisición de habilidades básicas del código escrito, centradas en conductas observables y evaluables, y asignaba a la escuela un rol hegemónico, mientras que las familias eran consideradas acompañantes pasivos del proceso educativo. El segundo diseño curricular (Decreto N.º 3201/1996) introdujo una ampliación conceptual al inscribir la alfabetización en una perspectiva comunicativa y cultural, organizada en torno a la lengua oral, la lengua escrita y la literatura, y al concebir al docente como mediador en la construcción de significados; no obstante, mantiene una diferenciación explícita entre el ámbito escolar y el familiar, otorgando a la escuela la responsabilidad principal en la construcción de los aprendizajes sistemáticos y delimitando el rol educativo de las familias. Finalmente, el diseño curricular vigente de 2020 (Decreto N.º 2268/2020) consolida un enfoque sociocultural de la alfabetización temprana, entendida como un proceso cultural que se inicia antes del ingreso al nivel inicial y se construye en contextos de interacción significativa, resignificando la relación familia-escuela como una alianza pedagógica activa que reconoce y valora las prácticas lingüísticas y culturales del hogar como parte constitutiva del proceso educativo.

En este marco, y desde una mirada centrada en la práctica docente, resulta relevante considerar que las prácticas de enseñanza de la alfabetización no pueden comprenderse únicamente a partir de los marcos normativos o de los enfoques pedagógicos explicitados, dado que en ellas operan teorías implícitas construidas a lo largo de la formación, la experiencia profesional y la propia historia escolar de las docentes, las cuales orientan sus decisiones pedagógicas de manera muchas veces no consciente (Tenorio Villanueva, 2022). En particular, se observa una distancia entre los discursos que promueven la corresponsabilidad educativa y las prácticas que continúan asignando a las familias un rol subsidiario, centrado, principalmente, en el acompañamiento de tareas escolares, más que en el reconocimiento de prácticas alfabetizadoras propias del entorno doméstico (Candia *et al.*, 2019; Maquera Maquera *et al.*, 2021).

Desde el campo de la alfabetización familiar, se sostiene que el hogar constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del lenguaje y de las primeras aproximaciones a la lectura y a la escritura. Investigaciones recientes muestran que el apoyo al ambiente familiar, la disponibilidad de materiales impresos y las interacciones lingüísticas significativas inciden positivamente en el desarrollo de competencias comunicativas y alfabetizadoras, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Orellana *et al.*, 2022; Fajardo López *et al.*, 2024).

El rol de las docentes de nivel inicial adquiere especial relevancia, en tanto sus concepciones, creencias y saberes orientan la selección de estrategias pedagógicas y el modo en que se concibe la participación de las familias. Algunos estudios muestran que, si bien valoran discursivamente el vínculo familia-escuela, persisten representaciones que tienden a subestimar las capacidades de las familias para acompañar los procesos de alfabetización de manera significativa (Manosalba Torres & Arancibia Gutiérrez, 2022; Lugo Cuellar & Fierro Evans, 2022; García Flores & Martínez Amaro, 2025).

Asimismo, investigaciones centradas en estrategias de intervención destacan experiencias orientadas a fortalecer la alfabetización familiar mediante propuestas de lectura compartida, circulación de libros y actividades literarias que articulan el hogar y la escuela. Si bien estas iniciativas evidencian impactos positivos en el desarrollo del lenguaje infantil, también ponen de manifiesto la necesidad de revisar las concepciones docentes que subyacen a su implementación, algunas orientadas a enfoques prescriptivos o deficitarios respecto de las familias (Orellana *et al.*, 2022; Paniccia, 2023).

A pesar del crecimiento sostenido de la producción académica sobre alfabetización temprana y el vínculo familia-escuela, se identifica una vacancia específica en torno a cómo las docentes de nivel inicial resignifican las políticas de alfabetización familiar y las traducen en prácticas concretas en contextos socioculturales particulares. Esta ausencia resulta especialmente significativa en la provincia de Corrientes, cuyo entramado lingüístico y cultural plantea desafíos singulares para la alfabetización temprana.

El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de nivel inicial de la provincia de Corrientes respecto del desarrollo de la alfabetización familiar. Se propone comprender la formación inicial y continua recibida en relación con el rol de las familias, describir las estrategias y los recursos que los docentes ponen en juego para fortalecer la alfabetización familiar e identificar las creencias y valoraciones que sostienen acerca de la contribución del entorno familiar en los procesos de alfabetización temprana. Se espera que los resultados aporten elementos para la reflexión pedagógica y contribuyan al diseño de propuestas más inclusivas, contextualizadas y equitativas en el nivel inicial.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se propuso un estudio transversal y descriptivo con un diseño mixto cuantitativo y cualitativo que incluía la administración de un cuestionario a toda la población y una entrevista grupal a una submuestra de casos reputados.

Se construyó una matriz de datos en función de los objetivos propuestos y el marco referencial como base para la construcción de los instrumentos.

El cuestionario se aplicó a través de un formulario de Google y fue respondido por las docentes que estaban a cargo de las salas de cinco años de todos los jardines de infantes o su equivalente (las docentes que están a cargo de los niños de cinco años en los casos de multisala y multinivel). En el mismo se trabajaron, principalmente, con dilemas, ya que se considera un instrumento más pertinente para visibilizar, profundizar y analizar las ideas que los docentes manifiestan en su labor y que corresponden a distintas teorías implícitas. El trabajo de campo se realizó durante el mes de agosto de 2025.

De acuerdo a la información proporcionada por el SInIDE (Sistema Integral de Información Digital Educativa), en 2024 había 3.772 cargos docentes en el nivel inicial: 80 % en el ámbito urbano y 20 % en el rural; 80 % en el sector estatal y 20 % en el privado. De estos cargos, 1.191 eran de sala de cinco y de sala múltiple. Del ámbito estatal eran 1.029 cargos, 724 de sala de cinco y 305 de sala múltiple. No obstante, una docente puede tener más de uno.

El cuestionario fue respondido por 555 docentes de sala de cinco o su equivalente (en caso de plurisala o multinivel). Hubo un buen porcentaje de respuestas gracias a la colaboración de las supervisoras y técnicas docentes del Consejo de Educación, quienes también facilitaron el acceso a las escuelas. Cabe aclarar que no se tuvo la misma recepción por parte de las instituciones que dependían de las Escuelas Normales y, por ende, de la Dirección General de Nivel Secundario. Estas son 18 y están distribuidas en casi todos los departamentos.

Posteriormente, se seleccionaron cinco instituciones educativas y se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes de sala de cinco años o su equivalente. Estas permitieron profundizar en las respuestas a los dilemas planteados y abrir el debate a las argumentaciones que no pudieron desarrollarse a través del cuestionario, dado su carácter de preguntas cerradas.

Fuente: Elaboración propia con Google Maps

La provincia de Corrientes está ubicada en el centro de la región mesopotámica argentina. Limita al norte con la República del Paraguay; al oeste con las provincias del Chaco y Santa Fe; al este con la

provincia de Misiones, la República Federativa del Brasil y la República Oriental del Uruguay; y al sur con la provincia de Entre Ríos.

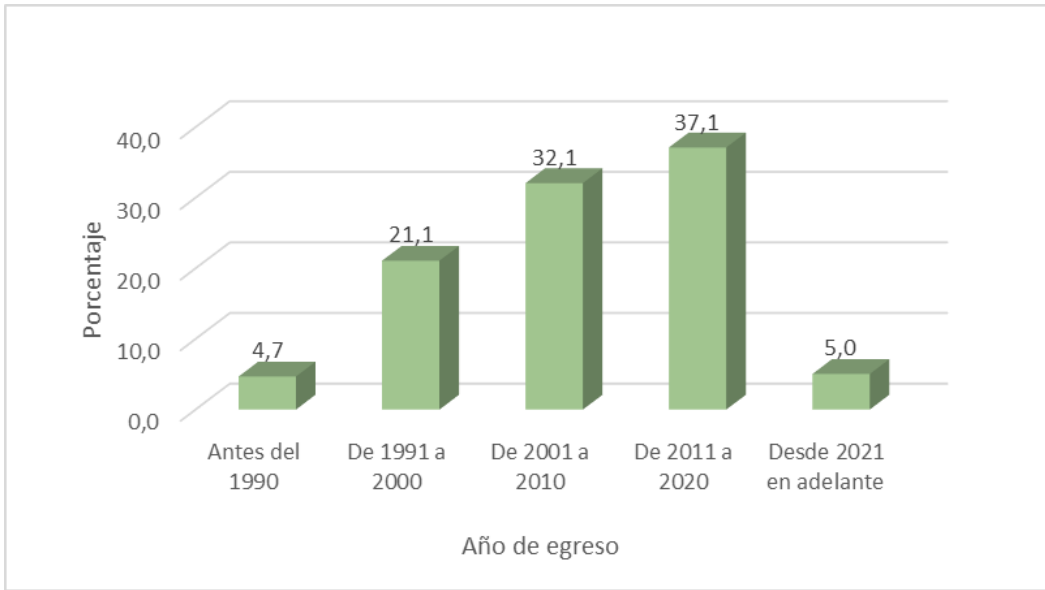
En Corrientes, se da la particularidad del uso del guaraní, sobre todo en ámbitos rurales; aunque su presencia no se limita a esas zonas. En los contextos urbanos, el guaraní también se hace visible y audible en las conversaciones cotidianas, en la señalética, en expresiones mediáticas y en manifestaciones culturales, conformando un rasgo identitario de la provincia. Asimismo, la localización de Corrientes favorece otra situación de lenguas en contacto, vinculada al portugués, que circula en interacciones cotidianas, intercambios comerciales y ámbitos familiares, en la frontera con Brasil.

Los resultados cuantitativos se procesaron a través del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y los cualitativos con el Atlas Ti. Además de la matriz de datos que se construyó antes del trabajo de campo, se prestó especial atención a aquellas categorías emergentes que permitieron identificar ciertos patrones característicos de la provincia y rasgos que señalaban rupturas o propuestas diferentes, de modo de considerar tanto las prácticas tradicionales como las novedosas.

## RESULTADOS

El gráfico 1 muestra que la mayoría de las docentes encuestadas (70 %) se formó bajo el segundo diseño curricular vigente entre 1997 y 2020, mientras que un 25 % egresó durante la implementación del primer diseño (1980-1997) y solo un 5 % lo hizo en el marco del diseño curricular actualmente vigente, aprobado en 2020. Esta distribución evidencia una fuerte concentración de trayectorias formativas asociadas a marcos curriculares anteriores al actual, lo que resulta relevante para contextualizar las prácticas y concepciones pedagógicas presentes en las instituciones. Asimismo, los datos provenientes de las entrevistas permiten profundizar esta lectura, ya que algunas docentes refirieron no haberse incorporado de manera inmediata al ejercicio profesional tras su egreso, en particular, por razones vinculadas a la maternidad; mientras que las docentes más jóvenes señalaron la falta de vacantes como un factor condicionante. Estas situaciones contribuyen a explicar la escasa representación de egresadas del diseño curricular vigente y ponen de relieve la incidencia de factores personales y estructurales en las trayectorias profesionales docentes.





**Gráfico 1.** Año de egreso de las docentes encuestadas  
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Pero yo en el año '95 quedé embarazada con un embarazo de riesgo, así que no completé. Hice residencia, todo, pero me faltaron tres materias. Tuve que viajar y hacerme atender en otro lugar. Así que recién en el 2000 estuve habilitada con mi título para poder, pero mis chicos eran pequeños, entonces empecé a trabajar en el año 2005-2006 (docente, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

La mayoría de las docentes encuestadas participan de las propuestas formativas del Ministerio de Educación. Esto es muy valorado, principalmente por aquellas que tienen más antigüedad, quienes recuerdan cuando tenían que pagar los cursos y, según sus dichos, a veces los contenidos de los mismos no les resultaban útiles para enseñar, pero sí para hacer carrera y conseguir algún cargo. Algunas también mencionan cursos del Ministerio de Educación de la Nación que se hicieron antes de la pandemia.

Entrevistadora: En la formación inicial, en el profesorado, cuando ustedes cursaron, ¿recuerdan haber recibido formación en relación a la alfabetización familiar?

Docente: En mi caso, sí, pero con las nuevas capacitaciones de los últimos dos años, hubo algunas modificaciones en el tema, por ejemplo, de cómo pronunciar las letras del abecedario.

Antes era tradicional con el nombre y ahora quieren el sonido. O cuando hacemos la iniciación, antes todos hablaban un poquito y ahora te piden que sea específico a uno o dos niños y al otro día que vayan rotando.

Entrevistadora: ¿Y en la relación con la familia?

Docente: Cuando recién nos recibimos no se hablaba mucho del tema. Sí, obviamente, siempre la importancia de lo que es la familia, la estimulación en la casa y lo que te facilita a vos trabajar acá, depende del contexto que ellos tengan. Pero creo que en estos últimos años es lo que más fueron impulsando. Siempre estuvo, pero creo que ahora es más (docente, institución 2, comunicación personal, 22 de agosto de 2025).

Docente 4: Y bueno, después me vine para acá unos años. Terminé mi carrera de abogacía y después decidí empezar con curso, curso, curso, curso. Yo entré en ese sistema que teníamos que hacer curso, curso, curso, curso.

Los de [la Mutual] Confianza eran un montón. En ese momento se pagaban y mi esposo me decía: "¿Cómo hacen las chicas que por ahí no tienen ingresos para poder entrar al sistema?". Porque yo tenía la ayuda de ellos, pero imagínense las chicas que no. Y bueno, llegué acá, quedé titular.

Entrevistadora 1: ¿Algo sobre alfabetización familiar tuvieron en esos cursos?

Docente 1: En el PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente) hubo mucho de participación de los padres para contar cuentos, para trabajar con eso (docente, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los dilemas, organizados en tablas. Las respuestas se dispusieron según un orden de preferencia y no conforme al orden en que fueron formuladas en el cuestionario y en la entrevista, donde se presentaban de manera aleatoria.

El primer dilema se refiere al proyecto educativo institucional (PEI): "Una docente se interesa por fortalecer el vínculo entre la familia y el desarrollo del lenguaje, pero su PEI no incluye la alfabetización familiar como eje. ¿Qué le sugerirías hacer?". Entre las posibles respuestas están: "proponer al equipo directivo y a sus colegas incluir en el PEI el eje de alfabetización familiar; diseñar

una propuesta individual dentro del proyecto de sala; continuar con las prácticas habituales del jardín sin incorporar acciones nuevas”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción en el cuestionario (Tabla 1). Sin embargo, en las entrevistas un buen número declaró que pensaría en una propuesta individual para la sala. Esto puede deberse a que, en muchos jardines, el PEI no está elaborado, actualizado o socializado, lo cual genera que el documento no funcione como referencia orientadora en la planificación de contenidos. En este contexto, las iniciativas individuales se vuelven la vía más inmediata para responder a necesidades pedagógicas percibidas, aun cuando ello implique trabajar sin articulación institucional. Las entrevistas realizadas permiten reforzar este diagnóstico: en ninguno de los jardines se registró la presencia explícita de la alfabetización familiar como contenido o eje en el PEI.

**Tabla 1.** Dilema 1: PEI (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                                       | N   | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Proponer al equipo directivo y a sus colegas incluir en el PEI el eje de alfabetización familiar | 495 | 89,2 |
| Diseñar una propuesta individual dentro del proyecto de sala                                     | 56  | 10,1 |
| Continuar con las prácticas habituales del jardín sin incorporar acciones nuevas                 | 4   | 0,7  |
| Total                                                                                            | 555 | 100  |

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Porque al incorporarlo en el PEI es como que es algo institucional. No es como ahora, por ejemplo, ahora yo desconozco si tenemos eso incorporado en el PEI, pero yo lo tengo en mi planificación. Pero, supón, yo estoy trabajando y en primer grado se corta eso; en segundo no tiene más la línea que debe tener. Entonces, si está incorporado en el PEI, algo institucional, es algo que todos decidimos, y porque todos sabemos que es importante para nuestros alumnos, sino todos estamos teniendo esa brecha cortadita ahí (docente, institución 4, comunicación personal, 28 de agosto de 2025).

El segundo dilema se refiere a la formación de las familias y el acompañamiento por parte de las docentes: "Han pasado dos meses desde que comenzaron las actividades de alfabetización familiar y una familia nunca respondió a ninguna propuesta enviada. ¿Qué podría hacer la docente?". Entre las posibles respuestas están: "buscar un espacio de encuentro para indagar qué puede estar pasando, sin juzgar; insistir con las propuestas, pensando que en algún momento responderán; dedicar más tiempo a otras familias que sí participan activamente".

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (Tabla 2). Esto supone el reconocimiento de la diversidad de familias que puede haber en la sala y la importancia del acompañamiento personalizado, a fin de fortalecer el vínculo familia-escuela.

En las entrevistas en profundidad, se pudo apreciar que la nula participación familiar no se interpreta como desinterés, sino como un indicador de que esa familia requiere comprensión y acompañamiento. Las docentes se reconocen como agentes que crean condiciones para el encuentro, especialmente cuando aparecen dificultades o ausencias prolongadas. Ante estas difíciles situaciones, priorizan el diálogo y brindan orientaciones y alternativas concretas, explicando en qué contribuyen y cómo ayudan a los niños, y proponiendo ideas que se integren a la vida cotidiana.

En las instituciones aparece la necesidad de indagar, antes de emitir juicios, sobre las razones detrás de la ausencia, las cuales pueden ser múltiples y diversas: circunstancias laborales, dificultades de tipo material o vinculadas a las trayectorias de alfabetización de los adultos.

**Tabla 2.** Dilema 2: Formación de las familias (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                      | N   | %    |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Buscar un espacio de encuentro para indagar qué puede estar pasando, sin juzgar | 507 | 91,4 |
| Insistir con las propuestas, pensando que en algún momento responderán          | 42  | 7,6  |
| Dedicar más tiempo a otras familias que sí participan activamente               | 6   | 1,1  |
| Total                                                                           | 555 | 100  |

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Y, primero, involucrarlos, llamarles y preguntarles cuál es el [problema], porque quizás por ahí desconoce cómo debe hacerlo y por error no lo hace. O por ahí tenemos, como vos me habías preguntado si tengo algún padre que no sabe leer o no sabe escribir, entonces creo que primero tenemos que preguntar el motivo del por qué tiene esa ausencia en ese taller o en ese programa y después ver de qué manera podemos ayudarlos. O en el caso de que no sepa leer, involucrar a otro familiar, algún tío o alguien; tratar de buscar hasta donde podamos y después ya vemos cómo sigue, porque por ahí buscamos todo, pero bueno (docente, institución 4, comunicación personal, 28 de agosto de 2025).

El tercer dilema aborda un problema pedagógico actual y complejo: la relación entre el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia y el uso intensivo de pantallas en el ámbito familiar: "Una docente advierte que un niño posee escaso desarrollo oral. Al conversar con la familia, descubre que el niño pasa mucho tiempo con pantallas (celular, tablet, televisión). ¿Qué le sugerirías?". Entre las posibles respuestas están: "proponer ideas sencillas para incluir el diálogo en momentos cotidianos (comidas, baño, juego, lectura de cuentos); que les diga que eso debería cambiar porque afecta su desarrollo; que no intervenga porque no le corresponde entrometerse en lo que hacen las familias".

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (Tabla 3). Estos resultados evidencian una concepción de la docencia centrada en la orientación y el acompañamiento, más que en la sanción o la prescripción normativa. La propuesta es enseñar a las familias con acciones positivas y propositivas y no señalando los errores.

En las entrevistas en profundidad, la misma respuesta fue matizada con la enseñanza del uso del celular con fines educativos a través de la lectura o la escucha de cuentos con el posterior diálogo. Sin embargo, no se desestima el grupo de docentes que tienen una visión negativa sobre el uso de las pantallas, a las que consideran como la "niñera" actual.

**Tabla 3.** Dilema 3: Desarrollo oral y uso de pantallas (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                                                         | N   | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Proponer ideas sencillas para incluir el diálogo en momentos cotidianos (comidas, baño, juego, lectura de cuentos) | 518 | 93,3 |
| Que les diga que eso debería cambiar porque afecta su desarrollo                                                   | 35  | 6,3  |
| Que no intervenga porque no le corresponde entrometerse en lo que hacen las familias                               | 2   | 0,4  |
| Total                                                                                                              | 555 | 100  |

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Por ejemplo, incentivarle el diálogo, como yo le dije a ese papá, mientras que te vas yendo a la casa te vas comentándole, hablándole qué hicieron, qué no hicieron. Y después nosotros tenemos ahora los cuentos en las aplicaciones, se les puede dar los cuentos que, a la vez, le estoy diciendo que ocupe la pantalla, pero de otra forma. Si yo le digo: "No usen la pantalla, sacale el teléfono porque le hace mal". Sí, pero tengo que darle mi fundamento, porque a su vez hoy por hoy nosotros también inculcamos esto, que trabajen con las pantallas, con QR que por ahí yo les paso cuentitos, entonces como que la verdad es algo medio contradictorio (docente, institución 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

El cuarto dilema se refiere al uso de una segunda lengua: "Una familia tiene como lengua materna otra distinta al español. La docente promueve la oralidad en español en la institución escolar, pero duda si debe insistir en que usen este idioma en el hogar. ¿Qué le sugerirías hacer?". Entre las posibles respuestas están: "que recomiende mantener la lengua de origen en casa, mientras ellos trabajan en el jardín el español; pedir que prioricen el español para no confundir al niño; evitar intervenir porque considera que no tiene herramientas para tratar el tema lingüístico".

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (Tabla 4). En las entrevistas en profundidad, coincidían en que se debía respetar la lengua de origen de los niños. En dos jardines comentaron que no han asistido niños que hablen otras lenguas. En otras instituciones han manifestado que algunos niños utilizan palabras en guaraní; una práctica común en la provincia. Sin embargo, no

mencionaron casos de niños que tengan el guaraní como lengua materna. Aunque sí han asistido niños paraguayos. En el país vecino, el guaraní puede ser lengua materna o segunda lengua.

Las docentes han contado que en ciertas oportunidades se han encargado de enseñar los números y algunas palabras en guaraní y de compartir leyendas. Muchas coinciden en que en el ámbito rural es más frecuente el uso del guaraní.

Por otra parte, el jardín que se encuentra próximo al Brasil tiene una historia particular. Forma parte del programa Escuelas de Frontera. Allí, al estar en contacto con ese país, el uso del portugués es frecuente. Se enseña la lengua y la cultura. En este contexto, asisten niños brasileños que aprenden el español en el jardín, mientras que en sus hogares hablan portugués con sus padres. Las docentes señalaron que es muy común que estos padres hablen portuñol; es decir, una mezcla de español y portugués.

Asimismo, describieron una diferencia generacional: actualmente, los niños no saben hablar portugués y recién lo aprenden formalmente en el jardín, pero ellas han logrado aprender el idioma gracias a la televisión brasileña. Solo algunos niños conocen ciertas palabras, ya que sus padres trabajan en la compra y venta de productos brasileños.

A diferencia del guaraní que está asociado al ámbito rural y tiene una carga negativa, el portugués es altamente valorado en las comunidades limítrofes. No se trata solo de la lengua, sino que la cultura brasileña permea los poros de estas poblaciones.

**Tabla 4.** Dilema 4: Segunda lengua (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                                         | N   | %    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Que recomiende mantener la lengua de origen en casa, mientras ella trabaja en el jardín el español | 530 | 95,5 |
| Pedir que prioricen el español para no confundir al niño                                           | 21  | 3,8  |
| Evitar intervenir porque considera que no tiene herramientas para tratar el tema lingüístico       | 4   | 0,7  |
| Total                                                                                              | 555 | 100  |

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 1: Yo viví en Ituzaingó y allí estaba muy presente la cultura nativa, especialmente en la casa de mi mamá, donde el guaraní atravesaba la vida cotidiana. Decías "sapucay" y todo el mundo sabía hacerlo. En cambio, acá (Paso de los Libres) decís "sapucay" y no saben de qué se trata.

Docente 3: Claro, pero preguntale acá si sabe sambar...

Docente 1: Exacto, yo tengo una niña que mueve los piecitos, tiki, tiki, tiki.

Entrevistadora 1: Vos que estuviste ahí, ¿ves alguna diferencia entre el uso del guaraní y el portugués?

Docente 1: Acá es más natural usar el portugués. Yo me siento discriminada porque no sé portugués.

Y con respecto al guaraní, de Ituzaingó surgió uno de los principales referentes en la enseñanza del guaraní a nivel internacional. Considero que es un aspecto que debería ser más reconocido. Sin embargo, en ese contexto, hablar guaraní era motivo de discriminación; la situación no era tal como suele presentarse.

(...)

Docente 3: Acá, en Paso de los Libres, es muy común eso, por ahí se mezcla.

Docente 5: El portuñol.

Docente 1: Tenemos la frontera.

Docente 2: Pero es común con los padres, porque los chicos no miran canal brasileño. Yo soy de la época que miraba los canales brasileños, por eso sé escribir, sé escuchar, entiendo... El año pasado tenía un nene, el papá era brasileño, y por ahí me mezclaba, y yo le seguía. Pero trataba de que siga más un idioma, o si no se mezclan los idiomas (docentes, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

El quinto dilema se refiere a la disponibilidad de libros para la lectura: "Una docente quiere promover la lectura en casa y en su sala hay menos de 10 libros disponibles y no hay biblioteca móvil ni fija.



¿Qué le sugerirías hacer?". Entre las posibles respuestas están: "organizar una grilla de circuito de préstamos con consignas para la lectura; fotocopiar cuentos o textos y enviarlos como préstamo semanal; posponer las actividades de lectura hasta que la institución le provea los materiales necesarios".

La mayoría de las docentes eligió la primera opción. Y esta preferencia se demostró también en las entrevistas en profundidad (Tabla 5). Muchas implementaron la propuesta denominada "el libro viajero": cada niño tiene la oportunidad de llevar un libro a su casa y luego devolverlo para que otro niño lo lleve. Esta propuesta posibilita la participación de las familias, el acceso a libros y su ingreso al ámbito doméstico, lo cual puede ser una situación difícil de alcanzar en hogares más desfavorecidos. También, fomenta la responsabilidad de los padres en cuanto a la lectura a los niños y la devolución del libro.

Junto con la lectura, algunas docentes incentivan el dibujo o la escritura y, en todos los casos, el desarrollo de la oralidad, ya que los niños tienen la oportunidad de contar la historia que leyeron. Por su parte, los niños demuestran interés, motivación y entusiasmo por el libro en sí y la lectura. Incluso, algunos niños prefieren el libro físico antes que un audiolibro.

En general, en cuanto a la recepción de las familias, hay diversidad de situaciones, entre positivas y complejas. Se ha observado la participación activa de la mayoría de los padres y de otros familiares cercanos como los hermanos, pero, en contextos más desfavorables, existe nula participación por diversos motivos; entre ellos: analfabetismo, abandono escolar, desconocimiento de la manipulación del objeto libro, etc.

**Tabla 5.** Dilema 5: Lectura (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                                       | N   | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Organizar una grilla de circuito de préstamos con consignas para la lectura                      | 429 | 77,3 |
| Fotocopiar cuentos o textos y enviarlos como préstamo semanal                                    | 112 | 20,2 |
| Posponer las actividades de lectura hasta que la institución le provea los materiales necesarios | 14  | 2,5  |
| Total                                                                                            | 555 | 100  |

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Mi grupo estuvo siempre predispuesto. Surgió de los propios niños el llevar el libro de cuentos, porque empezamos con un libro y le encantó a uno y: "¡Seño, yo quiero llevar!". Bueno, hablé con la mamá, que ese librito va, al otro día regresa, porque llevó el compañerito, él también lleva. "Bueno, vamos a ir llevando uno por uno". Ellos esperan su turno para llevar. Tenemos listas en las que van variando los libros. Cuando regresa, durante el diario mural, el momento de compartir, muchas veces yo tomo ese momento y digo: "Bueno, fulanita que llevó el libro nos va a contar" (docente, institución 1, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

El sexto dilema se centra en la escritura de las primeras palabras: "Una niña empieza a escribir palabras espontáneamente en casa (por ejemplo: kasa, abua), y la familia le pregunta a la docente si corregirle o dejarle escribir como quiera. ¿Qué le sugerís que responda?". Entre las posibles respuestas están: "que les explique que esas escrituras son formas válidas en el proceso inicial y que acompañen la escritura de la niña dándole importancia a la sonoridad de las letras que forman esas palabras; corregir desde el principio para que aprendan bien; no fomentar la escritura en casa".

Un gran porcentaje de docentes eligió la primera opción (Tabla 6), lo cual revela la importancia que le otorgan a la conciencia fonológica. Además, se evidencia una tendencia hacia prácticas más respetuosas: por un lado, la escritura espontánea entendida como una puerta de entrada al aprendizaje y, por el otro, la orientación a las familias para que acompañen este proceso.

En las entrevistas en profundidad, las docentes explicitaron y justificaron esta elección, recuperando sus propias prácticas en el jardín y la colaboración de las familias.

Sin embargo, todavía prevalece cierta tensión acerca de cómo se debe intervenir: algunas docentes enfatizan la importancia de validar la escritura espontánea, mientras que otras sostienen la necesidad de "corregir desde el principio", aunque siempre desde un tono afectuoso y no punitivo.

**Tabla 6.** Dilema 6: Escritura 2 (Corrientes, 2025)

| Respuestas                                                                                                                                                                                      | N   | %    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Que les explique que esas escrituras son formas válidas en el proceso inicial y que acompañen la escritura de la niña dándole importancia a la sonoridad de las letras que forman esas palabras | 517 | 93,2 |
| Corregir desde el principio para que aprendan bien                                                                                                                                              | 37  | 6,7  |
| No fomentar la escritura en casa                                                                                                                                                                | 1   | 0.1  |
| Total                                                                                                                                                                                           | 555 | 100  |

Fuente: elaboración propia en base al cuestionario

A mí me pasó también algo con eso, mi hija estaba en primaria y yo le decía a la maestra: “¿Por qué no le corregís que está mal escrito? Tiene errores ortográficos”. Y me decía: “Porque primero tiene que comprender. Acá comprendió lo que se dio y después se va a corregir”. Y, claro, pasa que yo tengo la vieja escuela que te corregían ahí y te hacían escribir 200 veces (docente, institución 3, comunicación personal, 26 de agosto de 2025).

**DISCUSIÓN**

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la alfabetización familiar, aun cuando es valorada positivamente en los discursos docentes y reconocida en la normativa vigente, se configura en la práctica como un campo de tensiones atravesado por reinterpretaciones situadas de la política educativa. Estas no responden a una implementación homogénea, sino que se encuentran mediadas por las condiciones institucionales, los márgenes de autonomía docente y, fundamentalmente, por las teorías implícitas que orientan las decisiones pedagógicas cotidianas.

Uno de los aportes centrales de la investigación radica en mostrar que la traducción de la política de alfabetización familiar en acciones concretas depende menos de su formulación normativa que del marco de posibilidades desde el cual las docentes reconstruyen dicha política. La mayoría de las maestras no recibió en su formación inicial contenidos específicos sobre alfabetización familiar. La formación continua emerge como un factor decisivo.

Los resultados aquí obtenidos indican que las mediaciones que realizan se sostienen, en muchos casos, en iniciativas individuales o en programas externos, más que en proyectos institucionales sistemáticos. Esta fragmentación debilita la continuidad pedagógica y limita el alcance de las propuestas, aun cuando exista compromiso profesional.

Las narrativas docentes ponen en evidencia que ciertas creencias tradicionales conviven con perspectivas más actualizadas sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. En este sentido, si bien Tenorio-Villanueva (2022) realiza una revisión documental sobre las teorías implícitas, plantea que, aunque los docentes conozcan teorías educativas o métodos de enseñanza, en su actuar subyacen concepciones no explicitadas que influyen de manera decisiva en sus acciones pedagógicas; algo que se evidencia en la ejecución de sus clases. En este sentido, indagar sobre dichas teorías implícitas permite reconocer que en la práctica cotidiana emergen concepciones que orientan la forma en que se concibe y se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la alfabetización. Los dilemas analizados permiten evidenciar cómo conviven concepciones actualizadas —centradas en la validación de las prácticas familiares, la diversidad lingüística y el acompañamiento respetuoso de los procesos infantiles— con enfoques más tradicionales, vinculados a la corrección temprana, la prescripción de prácticas y la asignación de roles subsidiarios a las familias. En esta línea, se evidencia una brecha entre los discursos de corresponsabilidad educativa y prácticas que continúan relegando a las familias a un rol subsidiario, limitado al acompañamiento escolar (Candia *et al.*, 2019; Maquera Maquera *et al.*, 2021). Esta coexistencia debe interpretarse como el resultado de trayectorias formativas heterogéneas y de saberes construidos en la experiencia.

Asimismo, los resultados muestran que las docentes tienden a posicionarse como mediadoras antes que, como agentes normativos, especialmente, en dilemas vinculados con la participación familiar, el uso de pantallas y la escritura inicial. Estas elecciones dan cuenta de una concepción pedagógica que prioriza el diálogo, la orientación y la contextualización de las propuestas, lo cual coincide con estudios que destacan el valor de la relación familia-escuela (Lugo Cuellar & Fierro Evans, 2022; Manosalba Torres & Arancibia Gutiérrez, 2022). No obstante, esta disposición convive con límites estructurales, como la escasa disponibilidad de materiales, la falta de institucionalización de la alfabetización familiar en los PEI y la dependencia de iniciativas aisladas.

Un aspecto particularmente relevante del estudio es su contribución a la comprensión de la alfabetización familiar en contextos sociolingüísticos específicos. La presencia del guaraní y del portugués introduce desafíos que no siempre son abordados desde la formación docente, pero frente

a los cuales las docentes construyen respuestas pedagógicas situadas. Estas prácticas, aunque valorables, revelan la necesidad de marcos teóricos y didácticos más sólidos que permitan trascender abordajes intuitivos y fortalecer una perspectiva intercultural de la alfabetización temprana.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de dilemas se mostró pertinente para acceder a las concepciones docentes, más allá del discurso normativo, aunque constituye también una limitación, en tanto las respuestas pueden estar mediadas por el "deber ser" profesional. La triangulación con entrevistas en profundidad permitió matizar este sesgo y recuperar argumentaciones más próximas a la práctica real, lo que refuerza la validez interpretativa de los resultados.

En términos de implicancias prácticas, los hallazgos sugieren la necesidad de promover, tanto en la formación inicial como en la continua, espacios sistemáticos de reflexión sobre las teorías implícitas docentes y su incidencia en el vínculo familia-escuela. El trabajo con dilemas, como estrategia formativa, se presenta como una herramienta valiosa para problematizar creencias, revisar supuestos y construir enfoques más coherentes con las perspectivas socioculturales de la alfabetización.

En conclusión, este estudio permitió identificar y analizar las tensiones existentes entre discursos, políticas y prácticas en torno a la alfabetización familiar en el nivel inicial de la provincia de Corrientes, dando cuenta del papel central que desempeñan las concepciones docentes en la traducción de la política educativa. Las docentes muestran una fuerte identidad profesional y expresan valoraciones positivas hacia la alfabetización familiar. Sin embargo, las prácticas revelan el peso de teorías implícitas vinculadas con sus trayectorias formativas, experiencias de escolarización previa y saberes experienciales. Si bien los resultados no son generalizables, su alcance reside en ofrecer insumos analíticos para la toma de decisiones pedagógicas más contextualizadas, inclusivas y reflexivas, en consonancia con el objetivo propuesto de comprender cómo las docentes resignifican la alfabetización familiar en contextos concretos de intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Candia, M. R., Habichayn, A., & Urcola, D. (2019). El cuaderno en las secciones de 5 años del nivel inicial y su relación con los procesos de alfabetización. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 24. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3820>

- Fajardo López, C. E.; Yagual Cedeño, L. L.; Quezada Sanchez, C. F.; Toapanta Guanoquiza, M. J.; Moreira Velez, K. L.; Lamiña Pasmay, S. V., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El Papel de los padres en la Educación Inicial: Estrategias Innovadoras para la Participación Familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9880-9900.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13139](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13139)
- García Flores, C. G., & Martínez Amaro, J. E. (2025). La percepción de docentes de educación preescolar sobre las características de la alfabetización inicial. *Revista Praxis Educativa*, 32, 108-120. <https://www.redie.org.mx/posts/Praxis%20Educativa%20V32-1.pdf>
- Lugo Cuellar, M. D. C., & Fierro Evans, M. C. (2022). La formación letrada de docentes de preescolar en el dominio de la familia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(1), 269-297. <https://www.redalyc.org/journal/270/27068693001/html/>
- Manosalba Torres, C. F., & Arancibia Gutiérrez, B. M. (2022). Alfabetización emergente: Tipos de creencias de un grupo de profesores de educación preescolar y especial en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00106. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.6>
- Maquera-Maquera, A., Bermejo-Paredes, S., Olivera-Condori, E., & Vilca-Apaza, H. (2021). Intervención familia-aula para el desarrollo de habilidades grafomotrices. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 92-104. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422021000100092&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422021000100092&script=sci_arttext)
- Orellana, P., Valenzuela M. F., Villalón, M., & Rosati, M. (2022). Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos. *Revista Interdisciplinaria*, 39(3), 107-122.  
<https://www.redalyc.org/journal/180/18072335006/html/>
- Paniccia, A. (2023). Enseñanza de la Literatura en el primer ciclo del nivel inicial, tradiciones, saberes y prácticas docentes en jardines de la ciudad de Santa Fe (Argentina). *Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências*, 12(1), 207-223.  
<http://dx.doi.org/10.22481/rbba.v12i01.12604>
- Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE. Instituto Rosario de*

*Investigaciones en Educación*, 23, 9-22. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v23n23a02>

Tenorio Villanueva, M. (2022). Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial. *Revista Saberes Educativos*, 9, 169-184

<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/67788>

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

### Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional