

Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina

Remote literacy at the beginning of primary school. An analysis of proposals published by the province of Buenos Aires in Argentina

Gabriela Hoz¹, Yamila Wallace¹, Eugenia Heredia¹

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina

gabrielahoz@gmail.com, yamilawallace@gmail.com, eugeniaheredia@gmail.com

Recibido: 15/12/2020 | Aceptado: 17/01/2021

Cita sugerida: G. Hoz, Y. Wallace and E. Heredia, "Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 282-293, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e35

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

El 16 de marzo el gobierno nacional argentino suspendió las clases presenciales en todos los niveles educativos ante la pandemia que representa el COVID-19. Se inició entonces un proceso de elaboración de materiales didácticos para acompañar la enseñanza en la modalidad a distancia. Cada jurisdicción provincial tomó su iniciativa en función de la preocupación por la adecuación a los contextos locales. Informes estadísticos realizados a nivel nacional exponen una enorme desigualdad en la dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa. Uno de los recursos para la enseñanza a distancia más utilizados son los materiales didácticos jurisdiccionales, sobretodo en los hogares de mayor vulnerabilidad. Estos materiales jurisdiccionales permiten una aproximación a algunos modos en los que conciben los contenidos, su enseñanza y su aprendizaje para la educación a distancia. Se expondrá el análisis realizado sobre los materiales producidos para el área de Prácticas del Lenguaje de provincia de Buenos Aires, haciendo foco en los contenidos involucrados y los tipos de situaciones de lectura orientadas a la adquisición del sistema de escritura en los inicios de la escolaridad primaria.

Palabras clave: Materiales educativos; Enseñanza a distancia; Alfabetización a distancia; Lectura.

Abstract

On March 16th, the Argentine national government suspended face-to-face classes at all levels of education due to the health emergency caused by COVID-19. Then, as a result of this, a process to develop teaching materials to accompany remote learning was initiated. Each provincial jurisdiction took its own initiative based on the concern for suitability to local contexts. Statistical reports conducted at the national level show a huge inequality in the provision of technological resources to support educational activity. One of the most widely used distance learning resources is jurisdictional teaching materials, especially in the most vulnerable households. These jurisdictional materials allow an approximation to some of the ways in which they conceive the contents are conceived, their teaching and their learning in terms of distance education. The analysis carried out on the materials produced for the area Language Arts of the Province of Buenos Aires will be presented, focusing on

the contents involved and the reading situations oriented towards literacy at the beginning of primary schooling.

Keywords: Educational materials; Remote learning; Distance literacy; Reading.

1. Introducción

A partir de la decisión del gobierno nacional de la suspensión de clases presenciales establecida desde el 16 de marzo (Resolución del Ministerio de Educación N° 108/20) ante la pandemia que representa el Coronavirus COVID-19 y la posterior declaración del aislamiento y del distanciamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO/DISPO) establecido por el gobierno nacional, se inició un proceso de elaboración de materiales didácticos con el propósito de acompañar la enseñanza en la modalidad a distancia. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) originó el programa Seguimos Educando y cada jurisdicción provincial tomó su iniciativa propia en función de la preocupación por la adecuación a los contextos locales utilizando sus sitios web oficiales para brindar información, poner a disposición distintos recursos y materiales pedagógicos con información, documentos y pautas para la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia. Además, en la mayoría de los casos, emplean redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram) para la circulación de la información que se desarrolla en los respectivos sitios oficiales. A su vez, permanentemente, se incorporan recursos y accesos, se especifican los contenidos, se ponen a disposición nuevas orientaciones y actividades, entre otros [1].

Estas primeras respuestas jurisdiccionales a la necesidad de pensar y acompañar la continuidad pedagógica se organizaron en relación a datos estadísticos de conectividad regional. Según los Informes Preliminares de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa [2] sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del ASPO, el 95% de las escuelas llevaron adelante propuestas pedagógicas. Las disparidades en las experiencias de educación remota que atravesaron los estudiantes¹ está condicionada, en gran medida, por los recursos disponibles en los hogares: menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal a Internet, 3 de cada 10 de hogares no tienen acceso fijo a Internet: 27% accede sólo por celular y 3% no tiene internet de ningún tipo. En hogares con Internet fija, la tercera parte tiene problemas en la señal. El 53% no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. La dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país (AMBA y Patagonia, 62% mientras que NEA y NOA, 41%). Las condiciones de acceso también afectan fuertemente a las escuelas rurales. Asimismo, los docentes también señalaron problemas en las condiciones de acceso a recursos tecnológicos. El 79% de los directores y docentes poseen limitaciones de conectividad y un 66% identificó

problemas con el equipamiento. Por otro lado, el sector privado cerca del 90% de las escuelas mantuvo contacto con sus estudiantes más de una vez por semana; entre las escuelas del sector estatal, con alta inserción territorial en áreas de menor conectividad (localidades pequeñas y rurales) y la mayor cobertura de sectores sociales de menores ingresos (con menor conectividad), esa frecuencia de contacto desciende al 70%.

Según el Informe Preliminar, el teléfono celular fue la vía de comunicación más utilizada para los intercambios entre docentes, estudiantes y familias, en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales. En provincia de Buenos Aires el WhatsApp es el medio de comunicación más utilizado en el nivel primario (68%) [3]. El uso de medios que permiten una comunicación sincrónica expresa grandes diferencias según sector de gestión y ámbito: plataformas para reuniones virtuales (17% del sector estatal y 73% en escuelas privadas; 8% del ámbito rural y 44% en el ámbito urbano), plataformas educativas (6% de uso entre las escuelas estatales y 30% en el sector privado). Según los docentes, las dos dificultades mayormente mencionadas para llevar adelante el proceso de enseñanza durante la pandemia son tecnológicas: falta o limitaciones en la conectividad a internet y limitaciones de recursos electrónicos. En tercer lugar, manifiestan una dificultad ocasionada por la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales.

Los recursos para la enseñanza más utilizados que las escuelas manifestaron utilizar fueron: clases especialmente grabadas en audio o video (74%), actividades o cuadernos preparados por el docente para imprimir o copiar y resolver (71%) y Cuadernos de la serie Seguimos Educando elaborados por el MEN o por la jurisdicción correspondiente (65%). Los porcentajes de uso de los cuadernillos impresos alcanzan su nivel más alto en los hogares de mayor vulnerabilidad (41%). Asimismo, es relevante subrayar que los materiales en papel tienen un impacto mayor en los hogares que tienen más dificultades en el acceso y la calidad de conexión a internet, sector de la población al que estaban especialmente destinados. Las plataformas educativas oficiales fueron utilizadas por el 40% de los docentes del nivel primario y son conocidos por el 62% del nivel primario, con mayor peso en el sector estatal y en las escuelas rurales.

Las plataformas para reuniones virtuales fueron el medio elegido por un tercio de los y las docentes en los tres niveles de enseñanza [2], dato que debe leerse a la luz de la disponibilidad, no solo de teléfonos celulares u otros dispositivos tecnológicos, sino de la calidad de la conexión a internet. El uso de estas plataformas presenta fuertes disparidades entre las escuelas del sector de gestión estatal y privada. Asimismo, estas diferencias reflejan la relación entre las decisiones didácticas y las condiciones disponibles para llevarlas adelante: mientras en las escuelas primarias privadas el 47% de docentes proponen actividades de resolución colectiva con

encuentros sincrónicos, la proporción desciende a 18% en escuelas estatales.

En este artículo se tomarán como objeto de estudio las propuestas jurisdiccionales de provincia de Buenos Aires², dado el alto impacto que estas han tenido en territorio según el informe preliminar. Asimismo, estos materiales nos permiten una aproximación a algunos modos en los que conciben los contenidos, su enseñanza y su aprendizaje. Se expondrá el análisis realizado sobre los materiales producidos para el área de Prácticas del Lenguaje de provincia de Buenos Aires, haciendo foco en los contenidos involucrados en el proceso de alfabetización y las actividades que se proponen en torno las unidades menores del sistema de escritura, en los inicios de la escolaridad primaria (1er año).

El artículo se organiza en dos partes. En la primera, se presentan los materiales y su contexto de producción y circulación. En la segunda, se analizan los tipos de situaciones orientadas a la adquisición del sistema de escritura en los cuadernillos. Para su estudio, estas situaciones se agruparon según los problemas de lectura que plantean y las posibilidades que presentan a los niños de reflexionar sobre las unidades menores del sistema de escritura. El propósito de analizar las propuestas de lectura por sí mismos focaliza en las variables que las definen y en sus especificidades en el contexto de enseñanza a distancia, tanto de sus posibilidades como de las limitaciones circunscritas a la circulación de un material impreso único y analógico. Se avanza en el análisis de algunas combinaciones posibles con mediación entre el material impreso y el docente y los niños que posibiliten reducir la asincronía y univocidad de la propuesta.

1.1. Perspectiva epistemológica sobre la alfabetización

Las posibilidades, dificultades, límites y logros en la alfabetización de niñas y niños se lee a través de una posición epistemológica que implica una manera de mirar a los sujetos y a los objetos. Como ya mencionamos, en este contexto de ASPO/DISPO, las diferentes jurisdicciones tomaron la iniciativa de producir materiales didácticos para garantizar la continuidad de la enseñanza. Un análisis de estas propuestas permitirá advertir posiciones epistemológicas respecto a las concepciones sobre el objeto de conocimiento, los sujetos y las relaciones entre ambos, así como su enseñanza.

Este estudio, centrado en las propuestas de continuidad pedagógica de la provincia de Buenos Aires, también se efectúa desde la posición epistemológica adoptada, el constructivismo psicogenético.

Desde este posicionamiento, aún en este contexto en que la enseñanza sucede a distancia, hay miradas que no cambiaron sobre la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, la función política de la escuela y las ideas acerca de lo que creemos que son las infancias.

Sobre el sujeto, consideramos que la lectura y la escritura comienza mucho antes de entrar al sistema escolar y que en ese proceso los niños construyen hipótesis originales que no son copias del mundo circundante, sino la asimilación de las informaciones que provee el entorno escrito, mediado muchas veces por adultos. Los chicos no piden permiso para aprender. En medios letrados, generan ideas propias y sistemáticas acerca de lo que puede estar escrito y acerca de cómo escribir. No copian la realidad, asimilan el mundo de los adultos a sus conceptualizaciones, lo reorganizan, lo transforman, igual que lo hacemos los adultos. Por eso, en cualquier grupo los niños son diversos y diferentes.

En medio de todas esas diversidades y diferencias, les suele ir mejor a los que participan de ciertas prácticas letradas desde muy pequeños. Es por esa relación estrecha entre participación en las prácticas y adquisición de la lectura y la escritura que, con o sin pandemia, prácticas de lectura y de escritura y reflexión sobre las unidades del sistema de escritura son dos caras de una misma moneda también en la escuela. Por eso, primero, no esperamos que sepan las letras para trabajar textos completos y, segundo, tampoco esperamos que por el simple hecho de sumergirse en prácticas letradas todos los chicos aprendan a leer y escribir por sí mismos.

Sobre el objeto consideramos que la escritura es una práctica -a la vez- social, cognitiva, lingüística, y política que se hace posible a través de un sistema de representación de la lengua [4]. Esta idea es crucial desde nuestra perspectiva epistemológica porque se opone a la idea de código de transcripción de la oralidad. En un código las relaciones entre el elemento codificado y a codificar son unidireccionales y transparentes; sin embargo, concebimos que nuestro sistema de escritura posee otras relaciones entre los elementos. Por ello, aunque le digamos a un niño "esta es la letra P y suena /p/", no necesariamente le será una información útil puesto que la relación no es transparente [5]. En la pandemia, esto es, en condiciones de enseñanza a distancia, nuestra concepción del objeto tampoco cambió.

Sobre las relaciones entre el sujeto y el objeto, entendemos que durante el proceso de alfabetización los niños construyen hipótesis acerca de las relaciones entre los elementos que componen el sistema de escritura. Cuando los niños ejercen prácticas de lectura por sí mismos no decodifican un texto escrito ni sonorizan letras sino que realizan reiterados intentos de interpretar los textos, coordinando informaciones de diversa procedencia (información visual que aporta el texto e información no visual que la porta el sujeto por conocimiento de los temas tratados y supuestos que posee sobre lo escribible). Cuando los niños se posicionan en el rol de escritores toman decisiones respecto de las letras necesarias para que algo diga, es decir, cuántas letras producir, cuáles y en qué orden se ubican. Por otro lado, también deciden qué y cómo escribir del contenido que se esté trabajando. Es decir, tomar decisiones vinculadas a la representación del

sistema de escritura y del contenido del texto a representar [6].

Sobre la enseñanza, sostenemos que en la escuela las chicas y los chicos necesitan tener oportunidades para construir tanto las prácticas sociales de lectura y de escritura como el sistema de escritura de nuestra lengua y, por eso, ofrecemos situaciones de interpretación y producción de textos. Hace falta, además y casi siempre, una intervención intencional. Y esa intervención tiene que dialogar con las ideas que los chicos van construyendo: ayudarlos a pensar en las partes cuando aún no se preguntan por las ellas, ayudarlos a poner en conflicto escrituras que representan sílabas cuando están muy seguros de ello, ayudarlos a advertir que todas las sílabas no son consonante-vocal cuando ya empiezan a escribir alfabéticamente, etc.

Por eso, ahora y siempre, consideramos que es necesario ofrecer muchas oportunidades para desarrollar prácticas de lectura y escritura, cuidar que se cumplan condiciones didácticas indispensables como el respeto por todas las interpretaciones y producciones o la interacción con los pares, y un intento de catalizar las reflexiones sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito a través de intervenciones precisas.

Existe una enorme producción didáctica sobre distintos tipos de situaciones, condiciones didácticas, intervenciones generales y diferentes para niños con aproximaciones diferentes, criterios de evaluación y de progresión de la enseñanza y de los aprendizajes que orientan nuestras prácticas [7]. Al mismo tiempo, la pandemia puso en jaque estos saberes porque el espacio de la enseñanza se trasladó del aula al hogar, la intensa interacción con pares y docentes se vio resentida y los tiempos de enseñanza sincrónica se redujeron drásticamente. Sin duda, es evidente que las condiciones didácticas han cambiado, cambió el medio, el espacio y el tiempo de enseñanza [8]. Sin embargo, el contexto de emergencia sanitaria, la declaración del ASPO/ DISPO y la necesidad de pensar la enseñanza a distancia lejos de paralizar al colectivo docente, ha provocado una abundante producción de materiales educativos y la construcción de conocimiento didáctico específico.

2. Propuestas de alfabetización a distancia

El análisis de las propuestas se organiza en dos ejes a partir de intentar dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué situaciones de lectura se proponen para la enseñanza a distancia?, ¿Qué propuestas de alfabetización se realizan y cómo se enmarcan?, ¿Cómo se proponen enseñar las unidades menores del sistema de escritura en un contexto de enseñanza a distancia?

En primer lugar realizamos una presentación general de la propuesta, su estructura, organización y cobertura temporal, así como sus destinatarios. En segundo lugar,

focalizamos en las tensiones halladas en el proceso de análisis derivadas de las relaciones entre la elaboración de un material escrito único, el escenario y los tiempos en que se desarrolla la enseñanza a distancia y los supuestos epistemológicos que las fundamentan.

2.1. Contexto de presentación de las propuestas

Los materiales elaborados por provincia de Buenos Aires se hallan en el sitio "Continuemos estudiando", anclado en el dominio abc.gob.ar⁴

Las actividades y recursos educativos se organizan por nivel y modalidad. En la pestaña "Recursos" se encuentran dos secciones vinculadas con el área y nivel: "Videos para acompañar la enseñanza", donde se encuentra "Orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura a distancia - Unidad pedagógica" y se remite a un material de orientación para docentes que no se encuentra en la página; "Cuentos y más letras", un espacio que enlaza a varios videos con lecturas literarias.

En el nivel Primaria se encuentran cuadernillos con propuestas por año y área. Para Prácticas del Lenguaje, 1º año, se observan materiales destinados a los niños distribuidos en cinco entregas y, referenciada como 6ta entrega, el cuaderno 5 del Ministerio de Educación Nacional del programa Seguimos Educando. Las propuestas que se incluyen en los cuadernillos no requieren conectividad para ser realizadas, los recursos son sugerencias y complementan las actividades a partir de audios o videos con lecturas literarias.

Los materiales tienen como destinatario a los niños y se incluyen orientaciones para las personas que los acompañan. Estas se presentan al inicio y son comunes a todos los cuadernillos; algunas refieren a aspectos generales como la lectura en voz alta de las consignas, las ayudas necesarias para acceder a los recursos del sitio, la posibilidad de conversar sobre las tareas, acerca de lo que están pensando y compartir pareceres y deseos; otras están vinculadas a los contenidos que son objeto de enseñanza, por ejemplo, la lectura en voz alta de los textos y la necesidad de tener el escrito a la vista para que sigan la lectura y se detengan en las imágenes, la escritura con la consigna "escribí como puedas" y la posibilidad que los niños den respuestas diferentes de las que daría un adulto. En este sentido, podríamos afirmar que los materiales presentan un doble destinatario: por un lado, un destinatario directo que son los niños; por otro, un destinatario indirecto, las familias.

La periodicidad que cubren las propuestas es variable. En la mayoría de las entregas aparecen conjuntos de actividades que no indican el tiempo en el que esperan ser realizadas, a excepción de la 3º entrega en la que se define un período de tres semanas y las actividades se distribuyen para cada uno de los días. Esto se debió a la manera en que la suspensión de clases presenciales se renovaba en cada jurisdicción, en principio, cada quince días o tres

semanas. Los primeros materiales se producen con una expectativa de tiempo acotado y una posibilidad de regreso a la presencialidad, con las sucesivas renovaciones del aislamiento o distanciamiento se empieza a pensar en tiempos más prolongados y materiales que los acompañen.

Cada entrega gira en torno a un conjunto de textos literarios (narraciones, canciones y poesías) o a conjuntos de nombres (sustantivos) aparecidos en los textos o pertenecientes a algún campo semántico de interés para los chicos. Los cuadernillos se organizan en torno a los contenidos fundamentales en la Unidad Pedagógica - primer y segundo año-, que incluyen las prácticas de lectura y escritura, algunas reflexiones sobre el lenguaje escrito y situaciones de lectura y escritura por sí mismo que focalizan en la enseñanza del sistema de escritura. Estas últimas ocupan un lugar central desde el inicio de las entregas y adquieren una presencia mayor a partir de la tercera entrega, especialmente las vinculadas a la escritura por sí mismo. En el inicio del ASPO/DISPO, estas propuestas se limitaron por la dificultad que supone pensar intervenciones a distancia que permitan generar avances en situaciones asincrónicas, sin intervención de pares y mediadas por personas que no son docentes, es decir, que no son especialistas en el conocimiento didáctica necesario para acompañar los procesos de pensamiento infantiles. La extensión en el tiempo de las situaciones no presenciales llevaron a poner en práctica estas propuestas mediadas por plataformas digitales que no se utilizaban habitualmente para ese fin como comunicaciones asincrónicas mediante WhatsApp o grupos de Facebook y encuentros sincrónicos virtuales a través de diferentes aplicaciones. Profundizaremos en este aspecto al referirnos a las posibilidades de reflexión sobre las unidades menores.

2.2. Estructuración de los materiales. Posibilidades y límites de los materiales únicos

Las diferentes jurisdicciones que asumieron la producción de materiales se enfrentaron a la tensión de producir materiales únicos con mucha estructuración y tareas sucesivas en un periodo corto. Esto se contrapone a lo que sucede en la enseñanza presencial que permite la simultaneidad de tareas diversificadas en función de los saberes infantiles sobre el sistema de escritura, en un periodo extenso que contemple el proceso. Tal como señalamos al referirnos a la perspectiva epistemológica sobre la alfabetización, las decisiones que se toman para resolver esta tensión dejan rastros de las concepciones acerca de los sujetos, del objeto y de su enseñanza.

El material analizado asume la producción de un material único en el contexto de ASPO/DISPO en un territorio diverso y extenso como la provincia de Buenos Aires que, por ejemplo, requiere acercar materiales impresos para niños que no acceden a la conectividad por diferentes motivos, tal como se mencionó en los datos estadísticos antes referidos. Se toma como contenidos las prácticas de lectura y escritura y se diseñan actividades que permitan a

los niños ejercerlas en un contexto inédito. Para ello se organiza un material previsible desde su estructura y en la formulación y edición de las consignas, se decide anclar las propuestas en el ámbito literario dejando de lado, por ejemplo, la diversidad de situaciones cotidianas que se proponen en el aula presencial (como pasar lista, anotar responsables, escribir listado que quedan en las paredes del aula, etcétera), se priorizan las situaciones descontextualizadas en torno a palabras de un mismo campo semántico. Si bien se tratan de situaciones que se presentan de manera secuenciada su presentación no es lineal sino que hay un intento por asegurar la recursividad en la formulación de las consignas, por ejemplo, se hace referencia a lecturas previas en los materiales.

2.2.1. Criterios de selección de las obras que se incluyen en los cuadernillos

Como señalamos, los cuadernillos se organizan en torno a textos literarios o a conjuntos de nombres (sustantivos) aparecidos en los textos o pertenecientes a algún campo semántico de interés para los chicos.

En la 3ra. entrega, por ejemplo, las situaciones de lectura y escritura se proponen en torno a canciones como "Sal de ahí, chivita, chivita" y "Un barco en el fondo de la mar" y un cuento, "El nabo gigante". El criterio predominante de selección de obras fue la presencia de estructuras previsibles, repetitivas o acumulativas, que permiten al lector memorizar la canción o algunos fragmentos donde se presentan las mismas frases, anticipar dónde dice o qué dice y poner en relación lo que dice con lo que está escrito. En la canción "Un barco en el fondo de la mar" los diferentes elementos – barco, balde, palo, clavo, hilo, nudo, dedo- se agregan en las diferentes estrofas y se encadenan; lo mismo sucede en "Sal de ahí chivita, chivita" donde los diferentes animales u objetos -lobo, palo, fuego, agua, vaca, hombre- se suman con la intención de sacar a la chiva. El cuento "El nabo gigante" es un cuento acumulativo que presenta una estructura reconocible por sus repeticiones. A partir de una fórmula inicial "tiró, tiró pero no lo logró"/ "tiraron, tiraron y no lo lograron" se van sumando los personajes, que se encadenan y repiten la serie de elementos acumulados.

En la 4ta entrega, las situaciones de lectura y escritura se vinculan a un conjunto de nombres -el nombre de los animales-, que pertenecen al mismo campo semántico y canciones y poemas como "La loba, la loba", "Cha chacha del cocodrilo" y "Capricho grande". Se trata de textos que se pueden cantar y memorizar, como mencionamos anteriormente, y que posibilitan la lectura y escritura de palabras vinculadas al nombre de otros animales y sus familias.

Las situaciones de lectura y escritura se estructuran en torno a textos que presentan una estructura similar que permite hacer previsible, por ejemplo, dónde dice un elemento de la serie. Como señala Castedo [9] se trata de plantear el problema de *¿dónde dice?* algo que es previsible que diga porque ya se ha leído mucho y se ha

identificado una parte (que se repite desde lo oral) y entonces se la va a buscar al texto. El texto escrito no es previsible en sí mismo, en situación de enseñanza presencial, es el docente el que lo hace previsible a través de situaciones en que lo presenta. Sin embargo, en el trabajo a distancia, esta previsibilidad está dada por los materiales que aseguran esta situación vinculada a textos que se pueden memorizar. A su vez, las obras seleccionadas constituyen parte del patrimonio literario universal, indispensable para la formación de los niños como lectores que se inscriben en una amplia tradición cultural, por lo cual son accesibles para los destinatarios indirectos, las familias.

2.2.2. Situaciones en torno a las obras seleccionadas

Las situaciones de lectura y escritura que se proponen son similares en los cuadernillos analizados:

- cuando se trata de leer y escribir en torno a una canción, poesía o cuento se propone a los alumnos escuchar leer y seguir la lectura en el texto escrito, intercambiar con la persona que los acompaña acerca de algunos aspectos vinculados a lo leído, leer palabras del mismo campo semántico o referidas al texto que se ha leído que presentan algunas similitudes en los inicios o finales, escribir palabras del mismo campo semántico a partir de letras desordenadas, escribir palabras a las que le faltan partes –iniciales, finales-, escribir palabras que faltan en una canción o fragmento del cuento.
- cuando se trata de leer y escribir en torno a un conjunto de nombres se plantea la lectura de nombres que empiezan o terminan igual, la escritura de las letras finales que faltan en los nombres a partir de dos letras que se ofrecen como pistas, la lectura de nombres para identificar un diminutivo y marcar las letras que son iguales en esos nombres –por ejemplo, león y leoncito-, la lectura de nombres de animales y de sus crías, la lectura de nombres de familias completas de animales para marcar las partes iguales, la escritura de las partes finales que faltan en los nombres de las familias de animales, leer y escribir para armar rimas (lectura de palabras que terminan igual, la escritura de palabras que riman), el ordenamiento en un cuadro –con algunas letras del abecedario- los nombres de los animales de acuerdo a la letra inicial.

Las situaciones se presentan a partir de títulos y subtítulos que organizan una secuencia y da unidad a las propuestas que se formulan con consignas claras en segunda persona del singular apelando al destinatario directo de la propuesta sin desconocer que, en muchos casos, estará mediado por una persona acompañante. En algunos casos, se incorpora aspectos centrales para la lectura de textos

memorizados: es necesario escuchar leer muchas veces para aprenderla de memoria, tener el texto a la vista para seguir la lectura, aunque sean intentos por leer de manera no convencional, y recurrir a las imágenes que aportan un contexto gráfico para coordinar informaciones y extraer un significado. La presencia de imágenes en los materiales colabora en hacer previsible lo que allí dice y permite que los niños anticipen lo que puede decir y lo confirmen o rechacen tomando en cuenta algunos índices del texto o lo que saben que allí está escrito porque lo leyó otra persona. Estas consignas están acompañadas por íconos que ayudan a saber si esa tarea es de lectura, de escritura, una sugerencia de enlace a un audio o video literario.

En ambos cuadernillos se propone el trabajo con la “cajita de nombres”. Esta consiste en una caja de nombres escritos por los niños o la persona que los acompaña, por ejemplo, los nombres de los animales o de los personajes de los cuentos se escriben en hojas individuales (carteles) y se propone que sean acompañadas del dibujo en el reverso de la hoja. Las diferentes situaciones de lectura y de escritura permitirán incrementar el repertorio de escrituras disponibles que funcionarían como fuentes seguras de información a las que recurrir cuando escriben por sí mismo. Como señala Nemirovsky [10] el entorno tiene un papel decisivo en la alfabetización porque para avanzar en ella se requiere de textos y de usuarios de los mismos. En el aula presencial esta condición se asegura en la conformación de un ambiente alfabetizador que incluye listados de nombres de los niños, escrituras que se producen en el marco de secuencias o proyectos, entre otras. En la enseñanza a distancia, la posibilidad de conformar ese ambiente alfabetizador depende de la disponibilidad de textos en los hogares. Para asegurar la presencia de textos en contextos diversos, que puedan ser usados en las diferentes situaciones, se propone desde el material la conformación de una “cajita de nombres” que constituyan una fuente segura de información para los niños.

En un contexto tan complejo como el que supone el ASPO/DISPO, la producción de materiales únicos con una estructuración previsible permitió asegurar la continuidad de los aprendizajes y resultó un apoyo para el trabajo de los docentes que tomaron las propuestas como base para pensar en otras o para proponerlas en encuentros sincrónicos cuando eran posibles. La enseñanza a distancia se organizó con poca presencia del colectivo de la clase y la presencia de los cuerpos y sus gestos. Los niños deben elaborar respuestas en tiempos intermitentes y con pocos gestos que les ayuden a tener certezas de por dónde seguir. La estructuración de los materiales y su previsibilidad pretendió colaborar en el otorgamiento de apoyos para los niños y sus familias. Algunas prácticas de lectura y escritura se pudieron sostener a distancia, otras no pudieron plantearse por las limitaciones que supone atender a la diversidad de saberes de los niños en un material único. Por ejemplo, las propuestas fueron pensadas para niños que no han adquirido la base alfabética del sistema, como destinatario de las propuestas

de lectura y escritura, en las aulas presenciales estos forman parte de un grupo más grande que incluye alumnos con saberes diversos. Atender a la diversificación de tareas en la producción de materiales únicos fue una limitación que muchos maestros resolvieron a través de otras tecnologías, habitualmente vinculadas a la comunicación como la mensajería de Whatsapp o grupos de Facebook.

3. Propuestas de lectura. Posibilidades y límites en la enseñanza a distancia

En todos los cuadernillos producidos por la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires se presentan situaciones donde los niños tienen diversas oportunidades de leer y escribir por sí mismos. Esta presencia sostenida de las propuestas de interpretación y producción por parte de los niños nos permitió hacer un análisis de las variables didácticas que presentan en común y aquellas variaciones y diferencias que se suscitan a lo largo de los materiales.

Para aprender a leer, además, bajo ciertas condiciones didácticas, los niños que aún no leen convencionalmente anticipan significados posibles en función del texto que tienen ante sus ojos y de los datos del contexto. No se trata de mirar bien las letras o de pronunciar bien. Para aprender a leer piensan, coordinan informaciones, razonan. Anticipan que puede decir "viejo, vieja, cerdos, gatos" porque han tenido oportunidad de escuchar leer "El nabo gigante". Pueden anticipar que dice "sal de ahí chivita, chivita" porque es la parte que se repite y porque han tenido muchas oportunidades de escuchar la lectura de esa canción. En este caso, los niños hacen sus anticipaciones en función de un contexto verbal. Si en los textos hubiese imágenes y otras marcas de edición que dan pistas para saber qué puede decir, también anticipan en función de ellas. En ese caso, se trata de anticipar a partir del contexto gráfico. A veces las anticipaciones se apoyan en el contexto verbal, otras en la imagen y otras en ambos a la vez. Cuando no existe ese contexto, sea verbal o gráfico, es imposible predecir lo que está escrito en el texto [11]. Hacer anticipaciones es una de las estrategias que realiza el lector al interpretar un texto, pero no es suficiente. Las anticipaciones tienen que ser corroboradas con los datos que el texto provee: "dice 'gatos' porque empieza con la de 'Gabriela', 'dice 'vieja' porque está la de 'Victoria' y termina con la de 'Javier'", "dice 'sal de ahí chivita, chivita' porque 'chivita' está dos veces".

Para desplegar estas reflexiones entre los enunciados anticipados y las propiedades del sistema de escritura, para corroborarlas o refutarlas, es posible plantear a los niños diferentes problemas de lectura. Uno de esos problemas consiste en "cuál es" la parte en que dice algo entre varias alternativas (¿Cuál es cuál?): ¿Cuál de estas es 'gatos' y cuál 'gallinas'? ¿Cuál es 'abeja' y cuál 'araña'?

Unir la imagen con su nombre⁵ es una actividad de lectura por sí mismos que se presenta en todos los cuadernillos y seguramente muchos maestros la han

desarrollado tanto en situaciones de enseñanza presencial como aquellas que han generado en este contexto de enseñanza a distancia en el marco de acuerdos institucionales. Esta situación plantea un problema de lectura a los niños que consiste en localizar cuál es un nombre en un conjunto de nombres que se sabe que está escrito por el contexto gráfico (la imagen) que acompaña al texto.

En el contexto de enseñanza presencial esta situación de lectura por sí mismos se realiza con sostenida frecuencia y continuidad en la escuela, en muchas ocasiones en el marco de situaciones habituales que organizan el día a día en el aula, la biblioteca del aula o espacios de lecturas literarias. Por ejemplo, una situación frecuente que muchos docentes suelen desarrollar en el aula es presentar a los niños un conjunto de nombres de personajes del cuento leído y sus imágenes para que localicen cuál es cada uno de esos nombres y lo unan con la imagen correspondiente.

En el ejemplo disponible en la *figura 1* los niños deben hallar dónde dice el nombre de cuatro personajes introducidos en el cuadernillo. Los nombres son diferentes en extensión (aspectos cuantitativos) y en su composición inicial, es decir, empiezan con diferentes letras (aspectos cualitativos). Se trata de un universo acotado de nombres propios acompañados por un contexto gráfico (la imagen de cada niño que con anterioridad fue presentada al comienzo del cuadernillo).

Uní con una flecha el dibujo de cada uno con su nombre.

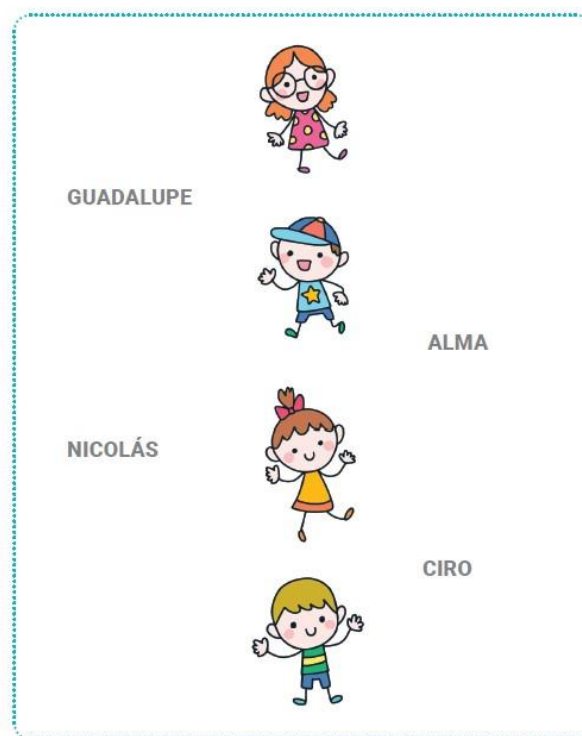


Figura 1. Unir imagen con nombre, 1ra entrega

El ejemplo de la *figura 2* presenta la misma situación, sin embargo, el desafío de interpretación es mayor puesto que

el listado de nombres es más numeroso y, al mismo tiempo, hay nombres con idéntica extensión lo cual otorga a esta consigna un desafío mayor: los niños deberán decidir dónde dice PALO apelando a sus saberes sobre el inicio de la palabra (por ejemplo, suelen decir "acá dice palo porque sé que palo empieza como papá").



10. Esta canción nos invita a jugar. Ahora se desordenaron los nombres. ¿te animás a ordenarlos? Uní con una flecha las imágenes con sus nombres.

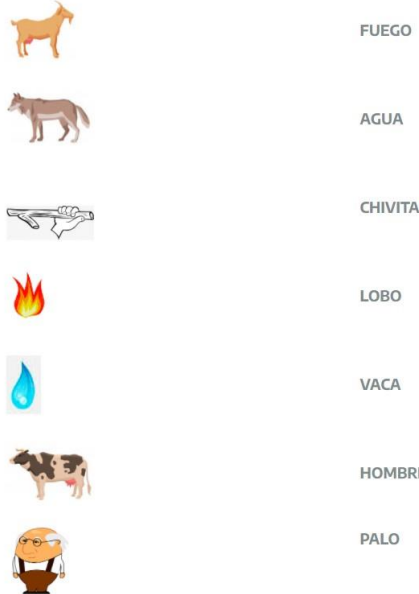


Figura 2. Unir imagen con nombre, 2ra entrega

Si bien la situación se hace presente en todos los cuadernillos analizados, a lo largo de ellos se puede observar una progresión determinada por las variables que definen la situación: la cantidad de repertorio de nombres y de imágenes disponibles, la extensión de los nombres y sus semejanzas en letras iniciales y finales (aspectos cuantitativos y cualitativos), como se observa en la figura 3 (VACA / VIEJO / VIEJA o GATOS / GANSOS / GALLINAS).

HOY SEGUIMOS CON EL CUENTO "EL NABO GIGANTE". ¿SE DESORDENARON LOS NOMBRES DE LOS PERSONAJES? ¿SE ANIMAN A ORDENARLOS? UNAN CON UNA FLECHA LAS IMÁGENES CON SUS NOMBRES.



Figura 3. Unir imagen con nombre, 3ra entrega

Una tensión que es posible plantear en esta situación reside en su desarrollo en un contexto de enseñanza presencial y a distancia. Mientras que en la presencialidad es frecuente que el docente "ajuste" sus intervenciones y provea de mayor contexto, en caso de ser necesario, para

que los niños puedan hacer sus anticipaciones y busquen indicios en el texto para corroborarlas, a la distancia esta situación presenta una limitación: podemos "imaginar" pero no conocer la diversidad de aproximaciones de los niños a la lectura y el interjuego que hacen entre anticipación y búsqueda de indicios en el texto para su verificación.

En el marco de esta misma situación de lectura, en las propuestas presentes en el cuadernillo de la 4ta entrega, se observa la incorporación de una consigna que invita a la reflexión sobre los indicios que los niños toman para localizar cuál es cuál. De esta manera, la pregunta "¿Cómo te diste cuenta cuál era el nombre?" brinda oportunidades para que los niños den su palabra y verbalicen los argumentos sobre la información del texto que están considerando. En este sentido, la aparición de la pregunta antes referida tiene el propósito de favorecer la circulación de argumentos en el seno familiar acerca de las partes escritas que conforman esos nombres (figura 4).

¿QUÉ ANIMAL ES?

¡MÁS DIFÍCIL!

De nuevo hay que encontrar los nombres de estos animales. ¡Pero es más difícil porque hay nombres parecidos!

Uní con una flecha cada nombre con su imagen:

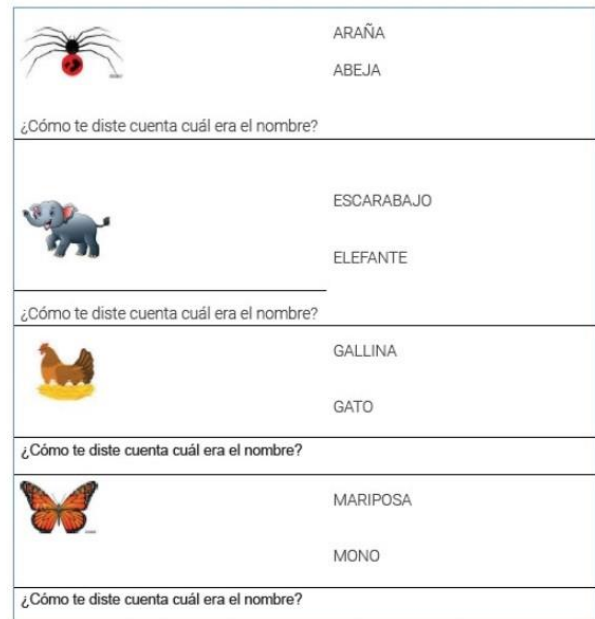


Figura 4. Unir imagen con nombre, 4ta entrega

Esta situación de lectura por sí mismo, en el cuadernillo correspondiente a la 5° entrega gana en progresión por la unidad lingüística. En los cuadernillos anteriores, el texto que se les propone leer a los niños es una palabra, mientras que en esta última propuesta deben unir un enunciado con su correspondiente imagen (figura 5).



UNÍ CON UNA FLECHA CADA FRAGMENTO CON SU IMAGEN.

ARRIBA Y ABAJO, POR LOS CALLEJONES PASA UNA RATITA CON VEINTE RATONES.	
UNOS SIN OREJAS Y OTROS OREJONES,	
UNOS SIN BIGOTES Y OTROS BIGOTONES,	
UNOS SIN NARICES Y OTROS NARIZONES,	
UNOS SIN PANCITA Y OTROS MUY PANZONES.	
ARRIBA Y ABAJO, POR LOS CALLEJONES PASA UNA RATITA CON VEINTE RATONES.	

¿DESCUBRISTE LOS FRAGMENTOS IGUALES? ¿CÓMO TE DISTE CUENTA?

Figura 5. Unir imagen con nombre, 5ta entrega

La tarea de unir la imagen con su nombre propone la lectura de los niños por sí mismos, aun cuando no realicen lecturas convencionales. En contexto de enseñanza presencial, esta situación es frecuente en las aulas con mayor presencia de la información verbal que otorga el docente en la situación de enseñanza. Sin embargo, durante la elaboración de propuestas de enseñanza para el ASPO/DISPO ha sido necesario contemplar el diseño de materiales que protejan, en la medida de lo posible, el proceso de pensamiento de los niños ante sus hipótesis originales sobre lo que puede estar escrito en un texto [12]. En ese sentido, hallamos propuestas con abundancia de contexto gráfico justificadas por la ausencia de contexto verbal, de escrituras seguras que conforman el ambiente alfabetizador del aula y de la interacción con pares y docente que serían condiciones didácticas usuales de estas situaciones de lectura en el contexto de enseñanza presencial.

Unir un nombre con otro nombre es otro tipo de situación que mantiene la palabra como unidad lingüística y la presencia de contexto gráfico pero se distingue de la situación antes mencionada por la actividad solicitada a los niños y las intervenciones que la acompañan. Se trata de las tareas de "Nombres de animales adultos y sus crías" y "Familia de animales" presentes en el cuadernillo de la 4ta entrega (figura 6).

Ahora uní el nombre de estos animales adultos con el nombre de sus crías. En estos casos también empiezan parecido.

	LOBO	AGUILUCHO
	OSO	BALLENATO
	ÁGUILA	LOBATO
	BALLENA	DELFINATO
	DELFIN	OSEZNO

¿Te fijaste en qué empiezan igual? **Marcá las letras que son iguales al inicio.**

¿Qué nombre es más largo? ¿El del animal grande o el del animal chiquito?

Figura 6. Unir nombre de animal adulto con su cría, 4ta entrega

Como se puede analizar las preguntas que acompañan la actividad, pretenden colaborar en que los niños busquen indicios en el texto que permitan corroborar o refutar sus anticipaciones. Así, intervenciones como "¿Te fijaste en que empiezan igual?", "Marcá las letras que son iguales al inicio", "¿Qué nombre es más largo? ¿El del animal grande o el del animal chiquito?", "Uní con una flecha los nombres que riman y señalá la parte que terminan igual", se presentan de forma reiterada en estas actividades. Las preguntas apuntan a "dar pistas" que permitan a los niños coordinar índices cualitativos y cuantitativos del texto y focalizar en las unidades menores del sistema de escritura.

El análisis sobre las situaciones de lectura por sí mismo que se presentan en las cinco entregas de los cuadernillos de provincia de Buenos Aires para 1º año, nos conduce a identificar que las propuestas están diseñadas para niños que no conciben aún que exista alguna relación entre escritura y pauta sonora del habla o que están comenzando a comprender esta vinculación. Es decir, las consignas están construidas para aquellos chicos "más alejados" del sistema de escritura convencional y que requieren el diseño de un dispositivo de enseñanza a distancia que proteja las respuestas infantiles. Es bajo el supuesto de este destinatario que predominan las propuestas de análisis centradas en la unidad palabra/nombre en textos despejados como listas, sobre enunciados o frases muy previsible, conocidas y hasta memorizadas, con el apoyo de imágenes que son las más adecuadas (pero no exclusivas) para empezar. Consideramos que esta es una de las limitaciones de estos materiales, puesto que no se hallan propuestas de lectura para niños que ya hacen anticipaciones más ajustadas y pueden, bajo ciertas condiciones, explorar textos cada vez menos despejados y conocidos en forma y contenido y resolver otros problemas de lectura como "dónde dice una parte que se sabe que está escrita" (¿Dónde dice "nabo"? en el enunciado "Y el viejo tiró del nabo") o "qué dice en una parte de la escritura en un texto conocido". En este caso, el docente deberá recurrir a propuestas de 2º año para seleccionar aquellas actividades de lectura que resulten

desafiantes para niños con otras aproximaciones a la lectura o elaborar su propia propuesta con progresión en las consignas y los desafíos cognitivos que implican.

El énfasis en la previsibilidad del texto, la unidad lingüística y la amplia presencia de contexto gráfico tensiona con las prácticas habituales que los maestros desarrollan en sus aulas en contexto de enseñanza presencial. En este sentido, la enseñanza a distancia ha posibilitado el desarrollo de una serie de situaciones didácticas de lectura por sí mismos y limitado otras, así como también, ha condicionado las variables que las definen. Si bien en todos los cuadernillos de la provincia de Buenos Aires se presentan tareas destinadas a los niños para que lean por sí mismos, el sostenimiento y continuidad de las mismas puede verse afectada por los tiempos en que la enseñanza sucede al interior de cada organización familiar. Un modo de reducir la discontinuidad y la intermitencia es la mediación del docente con los alumnos a propósito de las actividades que se proponen, por ejemplo, con envíos de audios con una frecuencia determinada recuperando la consigna de trabajo, ampliándola y estableciendo plazos, así como retroalimentar algunas respuestas de los niños de las tareas realizadas.

En relación a las propuestas, como ya se mencionó, se advierte que la abundancia de contexto gráfico se genera por la ausencia de contexto verbal, limitando así la posibilidad de realizar diversas intervenciones tales como solicitar lectura con señalamiento y contraargumentar ante justificaciones de las anticipaciones que hacen los niños. En este caso, un video por parte del docente que acompañe la actividad que se propone, en el que vaya señalando las palabras escritas y sus partes a medida que se comenta, sería una gran ayuda para que los chicos sigan pensando. Se subraya entonces, la importancia de buscar formas de mediación entre el material impreso y los niños, y el lugar de las tecnologías como posibilidad de reducir las distancias de los cuerpos y tiempos en la enseñanza.

Seguramente que esta práctica de análisis profundo sobre el sistema de escritura ante textos muy acotados cuyo sentido se ha trabajado ampliamente, no ha sido sencilla de sostener a la distancia cuando sólo mediaron los materiales impresos. Quienes tuvieron posibilidades de realizar encuentros sincrónicos con los niños, posiblemente hayan logrado ver, en alguna medida, el proceso de reflexión infantil.

Conclusiones

La incorporación de tecnologías para la enseñanza genera cambios en las costumbres didácticas [13], cambios que se han intensificado con la suspensión de clases presenciales [14]. La enseñanza a distancia transformó las condiciones de producción de las prácticas escolares y de construcción de conocimiento para los niños.

En todas las propuestas analizadas en este artículo se incluyen tareas para que los niños que se inician en la alfabetización tengan numerosas oportunidades de pensar en los problemas que les plantea la escritura: con qué letra empieza y termina, cuáles palabras empiezan o terminan igual, hasta dónde dice en una escritura una parte en un todo dicho, leído o cantado, qué parte de un texto sirve para escribir otro, etc. A lo largo de los cinco cuadernillos analizados, se presentan diversas oportunidades de reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura (las letras) que integran las palabras escritas y sus relaciones con las "partes" de la oralidad al mismo tiempo que cantan, cuentan, recitan, siguen la lectura del adulto, copian con sentido, intentan leer por sí mismos o producir escrituras por ellos mismos.

La producción de materiales únicos con formatos que se acercan a lo impreso (o analógico) pareciera proteger las posibilidades de lectura de niños que leen con lógicas no convencionales, es decir, alejadas de la estructura de pensamiento de un adulto alfabetizado. Sin embargo, los materiales son insuficientes o poco desafiantes para niños que se encuentran en estados de conocimiento más avanzados. En este caso, se observa una tensión entre la producción de un material único y la simultaneidad de diversas conceptualizaciones sobre la escritura que poseen los niños de un mismo año escolar. Por otro lado, la producción de un material impreso no permite la intensificación de las interacciones que, desde la perspectiva epistemológica adoptada, son fundamentales en el proceso constructivo de los conocimientos. Probablemente, esta tensión haya requerido de docentes activos en el proceso de selección de consignas y de intervención sobre ellas para que cada actividad resulte un desafío para los niños en proceso de alfabetización.

La implementación y ajuste de las propuestas en provincia de Buenos Aires con posibilidades de interacción entre docentes y niños que reduzcan las limitaciones de los materiales impresos o analógicos dependen en gran medida de la disponibilidad de recursos tecnológicos. Como hemos mencionado en la introducción de este artículo, el whatsapp es el medio de comunicación más utilizado en el nivel primario (68% en provincia de Buenos Aires). Sin embargo, aunque se rescatan algunos beneficios que se obtienen de su uso para la enseñanza a distancia, presenta otras limitaciones: la interacción es asincrónica, se requieren de datos móviles o conexión a wifi y suele mediar la intervención del destinatario indirecto, en este caso, la familia. Será entonces necesario continuar indagando cómo se resolverían estas tensiones contando con plataformas digitales con acceso a la conectividad que permitan otra interacción entre sujetos-niños y sus posibilidades de aproximarse a un objeto de conocimiento complejo, como es la escritura.

Por último, el informe de la Subsecretaría de Planeamiento provincial [3] expone que el 54% de los materiales didácticos que reciben los niños son elaborados por los docentes de manera colegiada; por lo tanto, también será necesario profundizar la indagación sobre la

puesta en aula de estos materiales y los ajustes realizados por los equipos docentes para "regular" las tensiones halladas, para respetar las trayectorias de sus estudiantes y, por sobre todo, para garantizar el derecho a leer y a escribir.

Notas

¹ En este informe usamos la marca de género en masculino con el propósito de alivianar la lectura sin por ello asumir un posicionamiento sexista.

² La indagación sobre los materiales curriculares se inició como parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo UNLP (H921), titulado "Debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la alfabetización de niños. Análisis de las condiciones creadas para la enseñanza y de los aprendizajes propiciados desde una perspectiva contextualizada y reflexiva" (2020-2024), dirigido por la Dra. Mirta Castedo. Durante el año 2020, las integrantes del equipo realizaron una indagación y análisis de los materiales didácticos, en el contexto de enseñanza remota por ASPO/DISPO, producidos por seis provincias argentinas representantes de las distintas regiones del país.

³ Señalamos que las situaciones donde los niños tienen posibilidades de escribir por sí mismos que se presentan en estos materiales también fueron objeto de análisis, pero que por limitaciones de extensión de este artículo hemos decidido excluirlas en la presentación.

⁴ El sitio [continuemos estudiando.abc.gob.ar](https://www.continuemos estudiando.abc.gob.ar) es una plataforma virtual que ofrece materiales, recursos y propuestas de actividades educativas, organizadas y sugeridas desde las direcciones de los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, para que los niños y las niñas puedan dar continuidad a sus aprendizajes. Tanto el acceso como la descarga de materiales no consumen datos móviles.

⁵ En este documento empleamos "nombre" para referirnos a las palabras que designan objetos o personas, incluidos los nombres propios. Los nombres (mesa, mariposa, pantalón, Valentina, Enrique) son palabras "seguras" para iniciar el trabajo de reflexión sobre el sistema de escritura porque son las primeras palabras que los niños consideran que se leen en un texto y que se pueden escribir. Un nombre-palabra, por definición, es un enunciado, en tanto constituye una unidad de sentido. Pero reservamos aquí la expresión "enunciado" para referirnos a aquellos de mayor extensión que la palabra, como lo son, desde el punto de vista sintáctico, las oraciones, construcciones verbales o construcciones nominales en los textos así como otros fragmentos de discurso producidos por las y los pequeños.

Referencias

[1] Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa, *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento*

social, preventivo y obligatorio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2020.

[2] Secretaría de Evaluación e Información Educativa. *Evaluación Nacional del proceso de Continuidad pedagógica. Informes preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares y Encuesta a docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2020.

[3] Subsecretaría de Planeamiento. *Perspectivas de actores escolares en tiempos de pandemia. Resultados de investigación – Nivel primario. Informe ejecutivo*. Buenos Aires: Dirección provincial de Evaluación e Investigación. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, 2020.

[4] E. Bautier, D. Bucheton, "Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?," *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, vol. 15, no. 13, pp. 11-25, 1997.

[5] E. Ferreiro, "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis," in *Los niños construyen su lectoescritura*, Y. Goodman, Comp., Buenos Aires: Aique, 1991, pp 21-35.

[6] E. Ferreiro, "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional," in *Alfabetización. Teoría y práctica*, E. Ferreiro, Ed., Buenos Aires-México: Siglo Veintiuno, 1997.

[7] D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

[8] M. L. Castedo. (2020, 13 de octubre). Alfabetización en tiempos de distancias. [Online]. Available: https://www.youtube.com/watch?v=UD5rFQudPaU&ab_channel=Territorio89 [acceso 14 de diciembre, 2020]

[9] M. L. Castedo, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial. ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?," in *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación básica*, M. L. Castedo, A. Siro y M. C. Molinari, Eds., Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, 1999, pp.7-18, 75-84.

[10] M. E. Nemirovsky, "La escuela: espacio alfabetizador," in *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, M. E. Nemirovsky, Coord., España: Gráo, 2009, pp. 11-32.

[11] A. M. Kaufman, D. Lerner y M. L. Castedo, Documento Transversal N° 2 "Leer y aprender a leer". Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015 [E-book] Libro digital. [Online]. Available: <https://cutt.ly/gheNi6w>

[12] M. L. Castedo, D. Lerner, M. Alvarado, A. Dávalos, M. Fons Esteve, M. R. Gil, T. Weisz y R. Scarpa (2020, 22 de octubre). Maestría en Escritura y Alfabetización. Alfabetización en pandemia. [Online]. Available: <https://www.facebook.com/maestriaescriturayalfabetizacio>

[n/videos/355524385661370/](https://www.youtube.com/watch?v=4Wq0wVnjlWs&feature=youtu.be&ab_channel=MinisteriodeEducacion) [acceso 14 de diciembre, 2020].

[13] D. Lerner, "La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura," in *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, D. Goldin, M. Kriscautzky and F. Perelman, Eds., España: Oceano Travesía, 2011, pp 23-85.

[14] D. Lerner (2020, 26 de noviembre) Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Primaria. Primer encuentro de Alfabetización Inicial g. [Online]. Available:

https://www.youtube.com/watch?v=4Wq0wVnjlWs&feature=youtu.be&ab_channel=MinisteriodeEducacion [acceso 14 de diciembre, 2020]

Información de Contacto de las Autoras:

Gabriela Hoz

422 N5293
Arturo Seguí, La Plata
Argentina
gabrielahoz@gmail.com

Yamila Wallace

Las Acacias N°370
Chascomús
Argentina
yamilawallace@gmail.com

Eugenia Heredia

423 N° 795
Villa Elisa
Argentina
eugeniaheredia@gmail.com

Mg. Gabriela Hoz

Prof. en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Directora de los posgrados en Escritura y Alfabetización. Curricularista de Prácticas del Lenguaje (PBA-Argentina). Docente de nivel primario.

Mg. Yamila Wallace

Prof. en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Curricularista de Prácticas del Lenguaje (PBA-Argentina). Profesora de posgrado.

Mg. Eugenia Heredia

Prof. en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Curricularista de Prácticas del Lenguaje (CABA-Argentina). Profesora y tutora de posgrado.