

Alfabetizar a distancia

Reconstruir el trabajo de enseñar entre pizarrones y pantallas



Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata. Argentina
Correo electrónico: mirtaunlp@gmail.com

Viviana Izuzquiza

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
Correo electrónico: izuz@fch.unicen.edu.ar

Irene Laxalt

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
Correo electrónico: ilaxalt@fch.unicen.edu.ar

Regina Usandizaga

Dirección de Educación Primaria (PBA)/Instituto Superior de Formación Docente y Técnica
N° 166. Argentina
Correo electrónico: rusandizaga@gmail.com

Yamila Wallace

Dirección de Educación Primaria (PBA)/Universidad Nacional de La Plata. Argentina
Correo electrónico: yamilawallace@gmail.com

Florencia Zanotti

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
Correo electrónico: fzanotti@fch.unicen.edu.ar

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 14 de diciembre de 2021

Resumen

En tiempos de pandemia, un grupo de docentes, investigadoras e investigadores universitarios y un conjunto de equipos de escuelas primarias compartimos el desafío de recontextualizar prácticas de enseñanza de alfabetización inicial, muy conocidas para la presencialidad, en condiciones de enseñanza a distancia y enseñanza dual o “burbujas”.

En este artículo comunicamos la descripción y el análisis de un dispositivo didáctico focalizado en la enseñanza del sistema de escritura a partir de un corpus de situaciones didácticas donde alumnas y alumnos de la Unidad Pedagógica leen y escriben por

sí mismos. Se trata de un dispositivo de reagrupamiento focalizado con encuentros sincrónicos breves a distancia de forma individual o en pequeños grupos. Su planificación, revisión y reajustes necesarios fueron resultado de un diálogo genuino que se fue construyendo entre las y los participantes a la luz de diversos registros de las prácticas de enseñanza y de escrituras y lecturas de niños y niñas. Las fuentes para el análisis las constituyeron esos documentos producidos por las docentes así como las grabaciones de los encuentros virtuales con ellas. Las conclusiones intentan reflexionar sobre los efectos del mencionado dispositivo en las y los estudiantes, en las docentes, en la institución en su conjunto y en las familias.

Palabras clave: alfabetización, niños, lectura, escritura, educación a distancia.

Remote literacy. The work of teaching across blackboards and screens

Abstract

During the pandemic, a group of teachers and university researchers together with some primary school teams shared the challenge of recontextualizing well-known, face-to-face initial literacy teaching practices in remote instruction conditions and dual teaching or “bubbles”. This article describes and analyzes a didactic format focused on the teaching of the writing system in a didactic situations corpus where the students of the Pedagogic Unit write and read by themselves. This didactic format consists on regroupings targeting on remote short synchronous meetings, either individual or in small groups. The planning, revision, and necessary readjustments of didactic format were the result of a genuine dialogue built among researchers and school teams based on various records of their teaching practices and of children’s own written productions and readings. Those documents produced by the teachers as well as the recordings of the virtual encounters with them are the sources for the analysis. The conclusions attempt to reflect on the effects of the aforementioned didactic format on students, on teachers and the institution as a whole, and on families.

Keywords: Literacy, Children, Reading, Writing, Remote instruction.

Introducción

El propósito de esta presentación es comunicar el análisis de un dispositivo de enseñanza creado en la urgencia de repensar la alfabetización inicial en el contexto de suspensión de clases presenciales.

No obstante la abundante presencia de videos y juegos que se dicen “alfabetizadores”, la búsqueda de la asociación de términos como “distancia”, “digital”, “alfabetización”, “niños” en trabajos académicos o de divulgación anteriores a 2020 arroja resultados que poco tienen que ver con el tema de la alfabetización de niños y niñas en los primeros grados de primaria. Nadie imaginó que tendríamos que enfrentar esta compleja tarea por fuera de las aulas durante tanto tiempo.

Al principio, cuando todos creíamos que la distancia duraría un par de meses, apostamos a mantener a chicas y chicos conectadas y conectados con la cultura escrita a través de compartir narraciones, canciones y poesías. Leer poniendo los textos a su disposición

e intercambiar sobre lo leído intentando hacerlos reparar sobre alguna parte del escrito, junto con algunos juegos no demasiado exigentes con presencia de escritura, parecía una ecuación prudente hasta regresar al aula. Pero rápidamente comprendimos que en la mayor parte del planeta la distancia había llegado para quedarse por mucho tiempo.

En aquel escenario, un grupo de docentes, investigadoras e investigadores de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires decidimos comenzar un proyecto de extensión universitaria.¹ La idea era compartir la empresa de recontextualizar las prácticas de enseñanza que conocíamos para la presencialidad a las condiciones que todos nos vimos obligados a transitar: enseñanza a distancia y, por momentos, enseñanza dual o “en burbujas”.

En las escuelas incluidas en el proyecto era usual que las docentes enviaran tareas impresas, sostuvieran su realización a través de videollamadas y se conectaran por WhatsApp. Sin embargo, como sucedió en todas las instituciones, la conexión y la respuesta de las y los estudiantes eran heterogéneas y/o intermitentes. Dependió de innumerables variables entre las cuales la disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar y de adultos que pudiesen acompañar material y simbólicamente fueron cruciales.

Las experiencias que aquí se analizan se centran en un segundo momento de las reflexiones del grupo de docentes y extensionistas. En una primera instancia, se diseñaron y probaron situaciones que no solo vincularan a las niñas y los niños con la cultura escrita a través de la lectura y la escritura del docente sino también que incluyeran pequeños momentos en los que se las y los animaba sobre todo a leer por sí mismos —por ejemplo, buscar dónde dice una palabra en un enunciado o elegir qué dice en una palabra y en otra— y también, en menor medida, a escribir según sus propias conceptualizaciones. Muchas y muchos comenzaban a mostrar progresos importantes. Sin embargo, durante los últimos meses de 2020, algunas chicas y algunos chicos no lograban avanzar en la comprensión del sistema de escritura como lo hacía gran parte de la clase. Eran quienes no se conectaban a las videollamadas colectivas con frecuencia sostenida o lo hacían pero no participaban. Frente a esta evidencia, las docentes de la escuela decidieron sostener un dispositivo didáctico de reagrupamiento de niñas y niños que combinaba videollamadas colectivas —menos extensas de las que se venían realizando en el horario escolar— con otras comunicaciones muy breves (‘10-’20), una o dos veces por semana, en grupos muy pequeños (no más de 3) o individuales. La variable fundamental para elegir el momento del día y definir cuántas niñas y cuántos niños se incluirían surgió del acuerdo con las familias, atendiendo a cuándo se podía contar con un equipo informático y tiempo para la atención de cada estudiante. La decisión para esos encuentros breves fue trabajar situaciones de lectura y de escritura de las niñas y los niños por sí mismos. Para la tarea, se reorganizaron los roles de todas las docentes de la escuela, no solo de las maestras a cargo del año.

Según lo antedicho, explicitamos a continuación nuestra posición epistemológica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Luego de referir a la necesidad de contar con fuentes de información seguras para interpretar y producir escrituras, describimos y analizamos el dispositivo de reagrupamiento focalizado en la enseñanza del sistema de escritura a partir de un corpus de situaciones didácticas donde las niñas y los niños leen y escriben por sí mismos.

1 “Diálogos urgentes sobre alfabetización inicial en tiempos de pandemia y postpandemia” (RES. N° 1256/20, FaHCE-UNLP), 8/2020-11/2021). Se trata de un trabajo colaborativo entre especialistas formados y en formación en alfabetización inicial de la UNLP, la UNICEN y de ISFDyT N° 10 y N° 166 de Tandil y un conjunto de equipos de docentes de escuelas primarias de la Unidad Pedagógica de los distritos de Chascomús y de Tandil (EP N° 5, 8, 31, 55 y EP N° 2, 17, 58 y 67, respectivamente). Además de las autoras de este artículo forman parte del equipo de extensionistas Florencia Araujo, Florencia Bajo Isusi, Verónica Castro, Eugenia Heredia, Iván Surge y Josefina Varela.

Breve marco conceptual

La alfabetización de las chicas y chicos dentro o fuera de la escuela se interpreta a través de una posición epistemológica que no se ha modificado por la pandemia. De manera que es conveniente señalar desde dónde analizamos el material que se presentará en los próximos apartados.

Sobre el objeto, pensamos que la escritura es un práctica a la vez social, lingüística, cognitiva y política que se hace posible a través de un “sistema de representación de la lengua (no del habla)” (Ferreiro, 2019: 23). Por lo tanto, la escritura es irreductible a un código (Blanche-Benveniste, 2002).

Sobre el sujeto, pensamos que niñas y niños comienzan a comprender la lectura y la escritura mucho antes de entrar al sistema escolar y que en ese proceso construyen hipótesis originales que no son un reflejo de las escrituras de su entorno ni pueden haber sido enseñadas por ningún adulto, tal como lo ha demostrado la investigación psicogenética desde sus inicios hasta la actualidad (Ferreiro y Teberosky, 1991; Ferreiro, 2019). Cuando aprenden no coleccionan informaciones del medio, incluidas las que provee el docente, sino que construyen hipótesis explicativas originales acerca de lo que puede estar escrito y acerca de cómo se escribe que difieren de las del adulto alfabetizado.

Sobre la enseñanza, sostenemos que las chicas y los chicos necesitan participar de situaciones de interpretación y de producción de escritura semejantes a las que se presentan en las prácticas sociales fuera de la escuela desde el primer día de clase. Partimos de que las intervenciones del/de la docente para acompañar y favorecer el proceso de reconstrucción de las niñas y los niños deben ponerse en diálogo con sus hipótesis, principio que se sintetiza en la expresión “acercar la enseñanza al aprendizaje” (Lerner, 1996), siendo esto una condición indispensable para acercar a la escritura a quienes se encuentran más alejados de la comprensión del sistema de escritura alfabético. El proceso de comprensión atraviesa diferentes momentos de reconstrucción, de allí que la enseñanza pueda ser definida como “aproximativa” (Charnay, 1994: 55). Agreguemos, además, que la interacción entre pares, el intercambio de puntos de vista, la construcción colectiva del conocimiento ocupan un lugar central en nuestras aulas desde el inicio de nuestros desarrollos didácticos (Kaufman, 1988).

En este marco, se concibe que para que las alumnas y los alumnos avancen en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, la reflexión sobre el mismo, sobre sus partes y relaciones —entre sí y con la oralidad— necesita estar siempre presente a través de situaciones e intervenciones docentes que incluyen la reflexión sobre las unidades menores —letras y palabras—. Dicha reflexión descansa sobre una decisión sostenida de quien enseña que no la deja librada a la “oportunidad” sino que la provoca cuando toma el lenguaje como objeto, normalmente, después de ponerlo en escena en el contexto de la práctica (Castedo y Torres, 2012).

Situaciones para alfabetizar a distancia

Las situaciones didácticas analizadas tienen como propósito que niñas y niños reflexionen sobre el sistema de escritura y avancen en sus conceptualizaciones. Fueron seleccionadas bajo dos criterios: mostrar la diversidad de problemas que las docentes plantearon a sus estudiantes y pertenecer a instituciones de distintos distritos (EP N° 8, Chascomús

y EP N° 67, Tandil).² Fueron registradas por las docentes durante las videollamadas (Whatsapp o Zoom) y luego transcritas por las extensionistas. Todas duran entre 4' y 17'. También se recogen producciones de las y los estudiantes, los materiales impresos enviados a los hogares y algunas planificaciones. Cabe aclarar que los materiales son aquellos que las docentes propusieron compartir con el equipo de extensionistas porque el contenido de los encuentros se decide “a demanda” de la escuela y no a la inversa. De manera que las escuelas desarrollaron otras situaciones no reportadas.

La planificación y puesta en aula de cada situación fue producto de un trabajo colaborativo. Durante los encuentros del proyecto se analizaron algunas situaciones ya desarrolladas y se diseñaron nuevas. Entre encuentros, cada equipo escolar junto a un grupo de extensionistas, revisó las propuestas para las y los estudiantes, ajustando lo diseñado a las condiciones de cada escuela. En el intercambio, se fueron configurando distintos tipos de registros sencillos que las docentes podían hacer para compartir la información y analizarla colectivamente en el siguiente encuentro. Tanto las reuniones generales como los intercambios con cada escuela se constituyeron poco a poco en momentos de genuino diálogo donde especialistas y docentes diseñamos y ajustamos situaciones de alfabetización para los distintos y variados escenarios a distancia.

A continuación presentamos el análisis de las situaciones de enseñanza y sus transformaciones en un contexto de virtualidad plena o en la semipresencialidad.

La necesidad de contar con fuentes de información seguras, una condición didáctica para la presencialidad y la distancia

Como señalamos en un trabajo anterior (Castedo y Hoz, 2021), la distancia planteó un problema muy importante: los hogares no están diseñados para contar con fuentes de información seguras para producir escrituras. Las chicas y los chicos se veían obligados a escribir con una mediación distanciada de la docente, sin interacción con pares y con la intervención de una familia que —con las mejores intenciones— le dictaba letra a letra. No era posible una intervención clásica en el aula: remitir a otros nombres muy usados en distintas situaciones (“para escribir LUNA fijate que hay uno de los días de la semana que empieza igual”).

En el aula, los repertorios de nombres “seguros” para producir otros nombres están dispuestos en un contexto material que colabora para hacer las anticipaciones. La imposibilidad de contar con el ambiente alfabetizador propio de las aulas presenciales generó la necesidad de idear un dispositivo que se constituya en una fuente de información segura y disponible a la hora de escribir.

Así surgió lo que llamamos la “cajita de los nombres”, un conjunto de tarjetas con nombres escritos en imprenta mayúscula pertenecientes a campos semánticos diferentes —los días de la semana, los nombres de los compañeros y los nombres comunes o propios nodales en la historia o el tema en que se estuvo trabajando— confeccionado por la docente y enviado a las familias. Después de mucha discusión se decidió que cada repertorio fuese de un color diferente y que al dorso estuviese la imagen. En el aula, las niñas y los niños saben dónde buscar una escritura porque se proveen indicios que son parte de los contextos situacionales, gráficos o verbales. En cambio, en el hogar y en la cajita se pierden estos contextos. La imagen al dorso resultó de una “negociación” entre los contextos escolares y del hogar porque permite que las chicas y

² Docentes participantes de las experiencias analizadas: EP N° 8: Paula Cavallini, Laura Domínguez, Romina Pintos y Silvina Saulo. EP N° 67: Viviana Mayo, Cecilia Ledezma, Victoria Zambrino, Viviana Amarante, Mónica Speranza, Florencia Bohn y Mariel Tellería.

los chicos busquen una palabra sin ayuda cuando no logran reconocerla por la escritura y también permite sostener situaciones más analíticas de la escritura en sí misma, sin imagen, en otros momentos.

Reagrupamientos focalizados en el sistema de escritura en la enseñanza a distancia. Una tarea difícil pero no imposible

Describimos aquí las situaciones que se desarrollaron en el contexto del dispositivo de reagrupamiento referido inicialmente: comunicaciones muy breves, individuales o en parejas y tríos, centradas en la lectura y la escritura de las niñas y los niños por sí mismos, realizadas en horarios no necesariamente escolares por cualquier miembro del equipo escolar.

Situación 1: Bruno y Jorge leen dónde dice “PERRO”.

Presentamos el trabajo con una pareja de niños de primer año, Bruno y Jorge (Imagen 1).



Imagen 1. Bruno y Jorge. 1° año - 8/2020. Docente: Paula, directora (EP N° 8, Chascomús). Enseñanza a distancia.

La docente plantea un problema de lectura: dónde dice “perro” entre un conjunto de nombres (PERRO-PATO). Para ello, lo primero que asegura es establecer el campo semántico sobre el que van a trabajar de modo que los chicos puedan hacer anticipaciones sobre un universo de nombres acotado que conocen de antemano: “Esta vez vamos a trabajar con carteles de color rosa. Esos carteles tienen un montón de nombres de animales...”. Los nenes tienen disponibles los carteles al iniciar la clase dado que la docente lo anticipó a las familias previamente.

A continuación, el espacio de trabajo se desliza hacia la pantalla y Paula dice: “Yo les voy a compartir ahora, y ustedes díganme si ven las palabras, ¿las están viendo ahí?”. Se comparte en la pantalla la escritura en imprenta mayúscula de PERRO y PATO, una debajo de la otra (Imagen 2). Paula dedica mucho tiempo a asegurarse de que los chicos vean muy bien los nombres y modifica el tamaño de las letras ante su pedido.

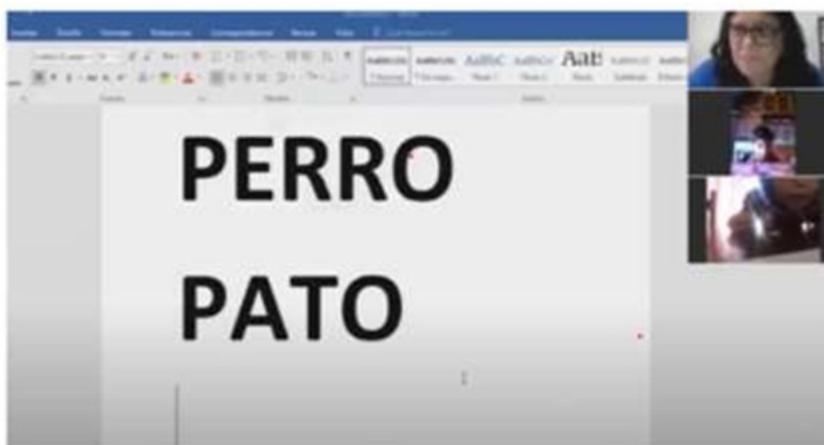


Imagen 2. Escritura de PERRO y PATO en pantalla.

No resulta fácil el trabajo ante la simultaneidad de los dos espacios. Por un lado, los carteles de nombres disponibles en la casa, por el otro los nombres en pantalla. Hace falta que la docente intervenga repetidas veces para que los niños atiendan a la pantalla de modo que las intervenciones que focalizan en la reflexión sobre el sistema de escritura se vean interrumpidas por aspectos organizativos producto de la particularidad de la enseñanza a distancia: “Ahora van a mirar acá, a la pantalla. En una de esas palabras dice ‘pato’ y en otra dice ‘perro’. ¿Las miran bien? De las que están acá, en la pantalla, todavía no vamos a mirar los carteles”. Del mismo modo, en un momento en que Bruno se entretiene con sus carteles, nuevamente la docente indica: “Vamos a hacer una cosa, dejamos los carteles ahora (...) Dejamos los carteles porque vamos a trabajar con la pantalla, por ahora, después vamos a los carteles”.

Entre tanto, Paula plantea el problema de lectura a partir de los nombres escritos en pantalla: “En una de esas dice ‘pato’ y en la otra dice ‘perro’. Lo que vamos a buscar es dónde dice ‘perro’”. Planteada así la situación, los niños tienen que resolver un problema de *dónde dice lo que se sabe que está escrito, dónde dice ‘perro’*. Si analizamos las palabras elegidas, “perro” y “pato”, advertimos que son dos bisílabos que empiezan con la letra P y terminan con O, es decir, que comparten similitudes cuantitativas y cualitativas en el inicio y el final. Estas similitudes generan una dificultad mayor a los pequeños lectores para anticipar dónde dice y fuerza a los niños a tener que reparar al interior de la escritura.

Los niños se animan a hacer anticipaciones. Jorge se da cuenta dónde dice “perro” y la docente retoma su aporte y convoca a Bruno para que dé su parecer: “Jorge dice arriba, ¿y vos Bruno?”. En simultáneo, Bruno selecciona el cartel de PULPO de su cajita de nombres. Paula no invalida su intervención, sino que lo invita a reparar en los nombres escritos en la pantalla, recuperando el problema de lectura propuesto y la intervención de Jorge: “Mirá, pero vamos a mirar los que tenemos acá en la pantalla Bruno, ¿sí? Los que están acá, ¿los ves vos en la pantalla? En uno dice ‘pato’ y en otro dice ‘perro’. Recién Jorge dijo que arriba dice ‘perro’ ¿A vos qué te parece, Bruno?”. Bruno indica que ninguno de los dos nombres es el de “perro”, seguramente sigue pensando que “perro” dice en el cartel de PULPO, que previamente había seleccionado. Subrayamos que la selección que hace Bruno del nombre PULPO responde a la consideración de ciertos criterios por parte del niño: se trata de un nombre del mismo campo semántico —animales— y comparte las propiedades cuantitativas y cualitativas del nombre que la docente está proponiendo localizar.

Con el propósito de ofrecer más información para que Jorge pueda justificar su elección (“En la de arriba dice ‘perro’”) y que Bruno repare en los nombres propuestos por la docente en la pantalla, Paula escribe dos palabras que empiezan con el mismo segmento silábico inicial de “perro”: “Miren, miren que les cambio las palabras, vinieron otras dos palabras ¿sí? (mientras desliza la pantalla hacia abajo, muestra PELUCA-PELADO, una debajo de la otra en imprenta mayúscula).” (Imagen 3).

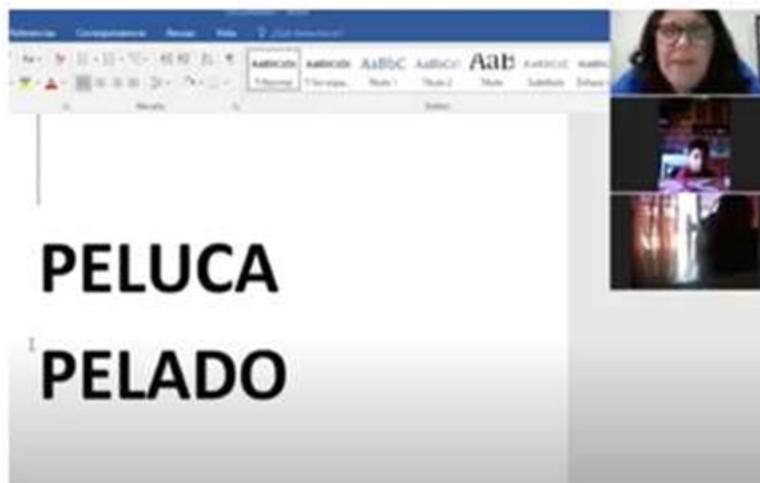


Imagen 3. Escritura en pantalla de fuentes de información.

Disponibles las palabras en la pantalla, la docente se asegura de que los chicos puedan ver el movimiento horizontal del cursor sobre las palabras: “¿ustedes ven cuando yo hago así con esta flechita? (mientras mueve el cursor sobre la palabra peluca)”. A continuación lee las palabras mediante el cursor con señalamiento continuo, reemplazo del dedo de la presencialidad: “En esta que estoy mostrando ahí con una flechita (el cursor está en PELUCA), en esta, ahí dice “peluca”, esta, la de arriba, dice “peluca”, y la de abajo (mueve el cursor hacia la palabra PELADO), dice “pelado”. “Peluca” y “pelado”, ¿tienen algo de parecido entre ellas?”.

Bruno es el primero en participar. Reconoce el parecido entre los nombres aludiendo a que ambos empiezan con la “pe” y la “e”. La docente recupera el aporte y aprovecha para establecer relaciones entre la escritura y la oralidad, explicitando las semejanzas grafofónicas entre los nombres: “Muy bien, mirá Jorge, Bruno se dio cuenta que “peluca” (señala PE en PELUCA), empieza igual que “pelado” (señala PE en PELADO). Empiezan con las mismas letras. Bruno dijo la “pe” y la “e”. Empiezan igual, “peluca” y “pelado”. Empiezan con las mismas”.

Enseguida, la docente devuelve el problema a los niños señalando que las palabras ofrecidas empiezan igual que “perro” y pregunta: “Nos vamos a las palabras de arriba (sube la pantalla, deja visible PERRO y PATO). ¿Dónde dice ‘perro’?”. Ambos niños indican que “perro” dice en el nombre de arriba. Sorpresivamente, Bruno no alude al pedacito “pe”, sobre el que venían reflexionando a raíz de las fuentes de información ofrecidas, sino que repara en otros indicios cualitativos, “Porque tiene las dos ‘erres’ y una ‘o’”. La respuesta de Bruno deja en evidencia la importancia de pedir justificaciones, pues los niños muchas veces están reparando en otros indicios que no son los supuestos por la docente. Paula valida la anticipación e incluye a Jorge en el intercambio: “Vos Jorge, ¿qué miraste para decir que arriba dice ‘perro’? Miren les traigo acá cerquita ‘peluca’, ¿cómo empieza ‘peluca’? (muestra en la pantalla PERRO - PATO - PELUCA, y señala con el cursor de izquierda a derecha la palabra PELUCA)”. Es interesante reparar en que la maestra es consciente de la necesidad de que la reflexión sobre las unidades

menores del sistema de escritura se realicen en presencia de lo escrito, de manera que deja visible también PELUCA (Imagen 4).

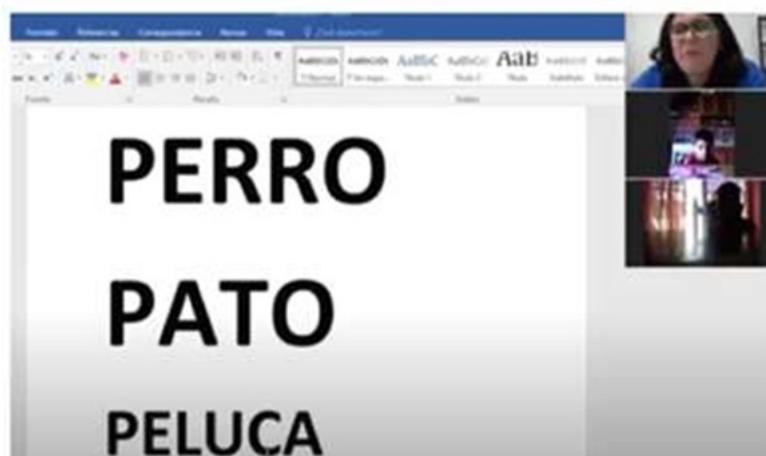


Imagen 4. Escritura de PELUCA a la vista para favorecer la reflexión.

Bruno, que antes había reparado en RRO, ahora se fija en el inicio: “Con la ‘pe’”. Como el problema de lectura no queda resuelto solo con ese indicio, Paula interviene para que los chicos reparen en las letras medias de los nombres y no solo en la inicial y la final de cada palabra, poniendo en evidencia que no es suficiente mirar la primera para decidir dónde dice “perro”.

Dado que las justificaciones de los niños están ancladas en los inicios y finales, es la docente quien señala la necesidad de reparar en otras marcas del texto: “¿Y si miramos la que sigue? (mientras pinta en amarillo la letra E en PERRO)”; efectúa la misma intervención con la escritura de “PATO”: “Pero miren que pasa con ‘pato’, ¿con qué sigue la de ‘pato’? (pinta la A quedando PA en amarillo)” (Imagen 5). Queda resuelto el problema de dónde dice “perro”.

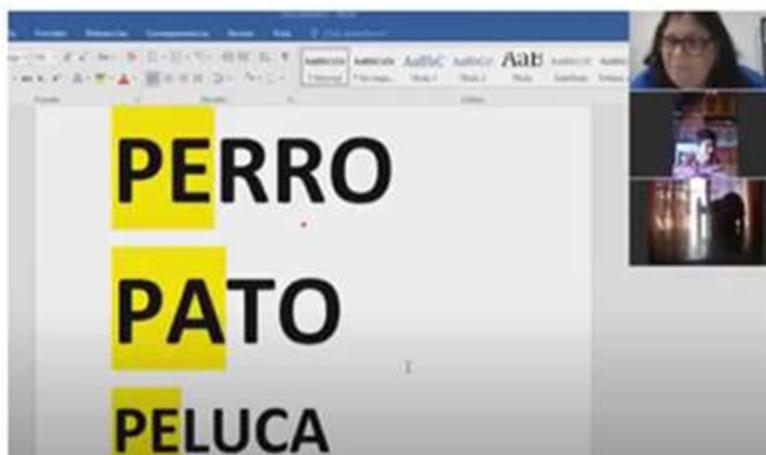


Imagen 5. Selección de partes iniciales para comparar y leer.

Situación 2: Lorenzo lee qué dice en una palabra. Victoria y Mariel organizan una video-llamada para trabajar con Lorenzo en una situación de lectura por sí mismo (Imagen 6).



Imagen 6. Lorenzo. 1º año - 10/2020. Docentes: Victoria (MG) y Mariel (OA). (EP N° 67, Tandil). Enseñanza a distancia.

La docente propone al niño elegir una palabra que pertenece a los personajes del cuento leído anteriormente en su cajita de nombres. El problema es saber *qué dice* en una palabra escrita cuyo contenido es previsible. El niño podrá realizar anticipaciones coordinando la información que el texto provee con sus conocimientos previos (Castedo, 1999; Kaufman, Lerner y Castedo, 2015a). Lorenzo selecciona VACA y se la muestra a su maestra. Ella hace lo mismo, enfocando la cámara del celular para que el niño también la vea y le pregunta: “¿Y qué dice en esa palabra?”. El niño dice: “Vaca”. Luego, la docente coloca debajo un nuevo nombre (VIEJA) y reinstala el problema de lectura “¿Qué dice en esta? Fijate cómo empiezan y cómo terminan”. La intervención está orientada a ofrecer un nuevo nombre que presenta similitudes cuantitativas y cualitativas respecto a la palabra ya leída con el propósito de que Lorenzo repare en los indicios cualitativos iniciales y finales. El niño saca VIEJA de su cajita, lo muestra en la pantalla y comenta: “Terminan iguales y empiezan iguales”. Victoria valida la contribución y retoma el problema de lectura “¿Qué dirá? ¿Dirá vaca también?”. El niño comienza a leer “Vi, Vi, Vie...” y se detiene. Entonces la maestra ofrece fuentes de información conocidas (JARRA y JAMÓN) para que Lorenzo pueda apoyarse y hacer una anticipación más ajustada a partir de considerar partes semejantes de las nuevas escrituras ofrecidas.

Esta situación es compartida y analizada en uno de los encuentros generales del proyecto en la cual Victoria señala:

Lo que hizo Lorenzo era impensado unas semanas atrás. Él se escondía cuando armábamos una videollamada, era toda una lucha sentarlo a trabajar y que escribiera. Reconocía su nombre, pero nada más. Hacerlo reflexionar sobre las palabras era muy difícil. Por eso, que él solo haya sacado y leído un cartel de la cajita (VACA), que haya comparado las escrituras para avanzar en la lectura de VIEJA, que después haya podido

leer la parte “JA” a partir de otras palabras conocidas que nosotros le ofrecimos, era impensado. (...) Hace una semana, en otra videollamada parecida a esta, la mamá nos mandó un mensaje diciendo que cuando terminó la llamada el nene había dicho “este es el día más importante de mi vida porque aprendí a leer”.

Esas palabras demuestran que Lorenzo es consciente de que está aprendiendo. Quedarse pensando, dar una respuesta y ponerse feliz por haber encontrado una solución más aproximada al problema, vuelve a reconectarlo con el aprendizaje.

Situación 3: Brenda lee cuál es cuál.

Florencia plantea una situación de lectura de nombres de animales en el contexto de canciones (“Cucú, cucú cantaba la rana” y “La loba”) ya memorizadas compartidas por Whatsapp con las familias, a través de videos y también por escrito. El problema de lectura es decidir *cuál es cuál* entre RANA y LOBITO (Castedo, 1999; Kaufman, Lerner y Castedo, 2015) (Imagen 7).

Florencia muestra en la pantalla dos nombres escritos (RANA y debajo LOBITO) y se cerciora de que Brenda disponga en su casa de los mismos carteles que serán objeto de lectura durante la videollamada.

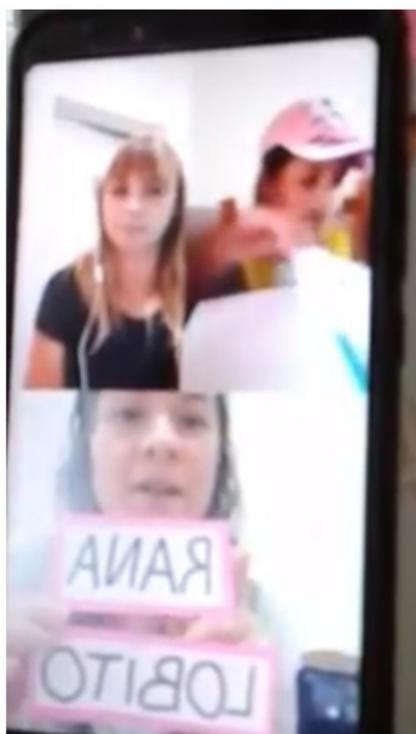


Imagen 7. Brenda. 1º año - 10/2020. Docente: Florencia (MG) y Mariel (OA). (EP N° 67, Tandil). Enseñanza a distancia.

La maestra: “En uno de estos carteles dice ‘lobito’ y en el otro dice ‘rana’. ¿Vos me podés decir en cuál dice ‘rana’ y en cuál ‘lobito’?”. El contexto verbal ofrecido permite que la niña sepa cuáles son los elementos mencionados en el texto y que se enfrente al desafío de decidir cuál es la escritura que corresponde a cada significado (Lerner, 2001). La niña señala RANA indicando “en la de arriba” y ante el pedido de justificación de la docente argumenta tomando en consideración índices cualitativos finales (“porque ese cartelito termina con la A”).

Al tomar como objeto de análisis este registro en un encuentro sincrónico de extensión, Florencia toma conciencia de los avances de su alumna: “Brenda en agosto tenía una escritura presilábica, usaba predominantemente repertorio de letras de su nombre. Comenzamos a trabajar con la cajita de las palabras y la verdad es que me sorprendí. Creo que hubo un avance en ella, pudo resolver las actividades con mayor autonomía, sin tanta dependencia de su mamá, se muestra predispuesta y con ganas”.

Situación 4: Santiago lee qué dice en una parte de un enunciado

Viviana propone el problema de leer *qué dice* en una parte de un enunciado conocido de memoria. (Imagen 8).

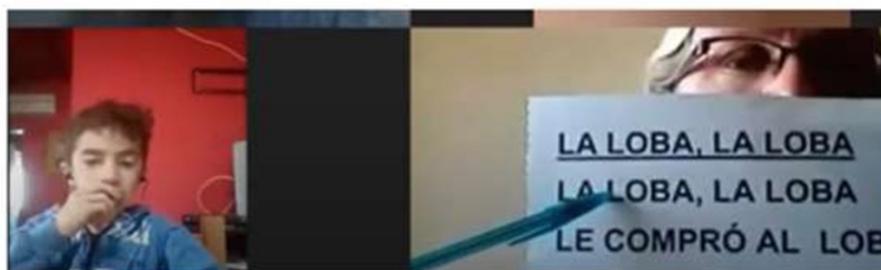


Imagen 8. Santiago. 2° año - 10/2020. Docentes: Viviana (MG) y Cecilia (Secretaria). (EP N° 67, Tandil). Enseñanza a distancia.

Se trata del mismo problema de lectura que el de la situación 2, pero ahora en el contexto de un enunciado memorizado y no de un conjunto de palabras (Castedo, 1999; Molinari y Castedo, 2008; Kaufman, Lerner y Castedo, 2015a).

La estructura sintáctica que se reitera y la repetición de ciertas partes (a veces rimadas) otorgan una musicalidad que ayuda a la memorización. El texto se vuelve previsible: chicas y chicos pueden saber qué parte viene después de otra, pueden anticipar qué dice en una parte no leída a partir de otra que se conoce, buscar dónde estará esa parte que saben que está escrita (Castedo, 1999; Molinari y Castedo, 2008).

Viviana recuerda la canción, muestra en la pantalla la primera estrofa y propone a Santiago leer el primer verso (LA LOBA, LA LOBA). Al tratarse de un texto memorizado, el problema de lectura consiste en ajustar lo que sabe que dice con el texto escrito a partir de reparar en indicios textuales. Por tratarse de una situación que sucede a la distancia, la lectura con señalamiento es difícil: la docente no puede observar qué parte de la escritura va marcando el alumno al intentar interpretar, salvo que la cámara enfoque el texto que está leyendo, con lo cual esa observación es invertida. En este caso, el niño no dispone del texto en sus manos, sino que se le presenta a la vista por su proyección en la pantalla, por esto la maestra propone hacerse cargo del señalamiento para que el niño verbalice: “¿Vamos a leerla, Santi? la seño te va a ir mostrando”. Esta variación en la intervención es el resultado del medio donde sucede la enseñanza. Santiago recita el primer verso completo sin atender al señalamiento de la maestra. Viviana ajusta su intervención a una parte del texto más reducida. Le pregunta: “Y en este pedacito (señalando LA), ¿qué dice?” y el niño responde: “dice la” (en LA). La maestra continúa con otras partes correspondientes a este verso: “¿Y acá?” (señalando LOBA) y el niño, “lo (LO) ba (BA)”. Viviana: “¿entonces qué dice en el primer verso?” a lo que Santiago, esta vez con seguridad, responde: “La loba (LA LOBA), la loba (LA LOBA)”.

La situación sigue en el mismo sentido pero en otras partes del texto. Por ejemplo, Viviana pregunta “¿Qué dice acá? (señalando la palabra LOBA)” a lo que Santiago, muy seguro dice “loba” y luego agrega “y abajo lobito” (refiriéndose a LOBITO).

La contribución de Santiago permite a Viviana instalar un nuevo problema de lectura: “¿Y tienen algo en común ‘loba’ y ‘lobito’?”. Esto posibilita que Santiago reflexione aún más sobre las unidades mínimas del sistema de escritura: repara en indicios cualitativos iniciales (“sí, las dos empiezan igual, la de ‘loba’ y la de ‘lobito’”), vincula con fuentes seguras de información (“la de lobito tiene la de Bauti al lado de ‘lobo’ la ‘ele’ con la ‘o’”) y advierte que comparten otras letras pero que al final se diferencian (“me di cuenta que dice casi lo mismo porque empieza con la ‘ele’ las tres letras son iguales, pero después no son iguales, la de ‘loba’ tiene la ‘ele’ la ‘o’ la de Bauti y la ‘a’, ‘lobito’ tiene ‘ele’ la ‘o’ la de Bauti y la ‘i’ la de Teo y la ‘o’”). El niño se esfuerza y coordina los indicios del texto con los conocimientos de las letras —a partir de los nombres— para verificar lo que sabe que dice en esa parte de la canción.

Es notable el compromiso de Santiago ante la tarea propuesta, inclusive en un contexto familiar donde nada de lo cotidiano se suspende por la llamada: la mamá habla por teléfono, la televisión está prendida, el niño toma su merienda mientras está conectado con sus maestras.

Situación 5: Santiago escribe un verso de una canción.

Los chicos y las chicas de segundo han realizado variadas situaciones de lectura por sí mismos en torno a las canciones memorizadas. En esta oportunidad, la docente le propone a Santiago reescribir una parte de la canción de la rana donde dice “cucú, cucú, pasó un caballero.” (Imagen 9).



Imagen 9. Santiago. 2º año - 10/2020. Docentes: Viviana (MG) y Cecilia (Secretaria). (EP N° 67, Tandil). Enseñanza a distancia.

Antes de escribir, Viviana se asegura que Santiago recuerde la canción y repone el verso que deberá producir él mismo. Planteada así la situación —el texto está predeterminado, tanto su contenido como su forma—, permite a Santiago focalizar la reflexión en *decidir cuántas letras, cuáles y en qué orden* ponerlas para que diga “cucú cucú pasó un caballero” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015a).

Santiago, decidido y entusiasmado, inicia su producción. Mientras escribe va verbalizando “cu... cu... pa...”, lo que le permite ir vinculando lo que tiene que escribir con lo que va escribiendo. Finalizada la escritura, Viviana pide a Santiago que muestre su producción: “A ver, Santi, ¿nos mostrás?”. Es interesante advertir que este procedimiento que resulta tan simple en la situación de escritura en la presencialidad no resulta sencillo en este contexto virtual. La docente tiene que dar al niño muchas indicaciones para poder ver la producción del otro lado de la pantalla, “Santi, no muevas la cámara,

hacé como hacíamos antes. Da vuelta el cuaderno para que veamos”. El niño intenta varias veces acomodar su cuaderno hasta que logra que las maestras vean su escritura.

Su producción es la siguiente:

U Ú P A Z O U C A B A C H E R O

Una vez visualizada la escritura, la docente propone al niño que lea su escritura: “Santi, muy bien! Cómo te animaste a escribir. Ahora leenos cómo dice”. Al interpretar, el niño hace un señalamiento continuo sin realizar coordinaciones entre lo que dice y lo que está escrito. La maestra reitera el pedido de lectura con señalamiento (“acordate y andá señalando con tu dedo cómo dice”) y Santiago interpreta de la siguiente forma:

Escritura	U Ú	P A	Z O	U	CA	BA	CHE	RO
Interpretación	cucú cucú	pa	só	un	ca	ba	lle	ro

Seguidamente, la maestra solicita al niño una lectura detenida de una palabra: “leenos el primer pedacito y fijate si pusiste todas, si querés cambiar algo”. Santi, interpreta “Cucú cucú” mientras señala UÚ.

Viviana le solicita un nuevo ajuste a lo que va interpretando: “¿hasta dónde dice ‘cu’, Santi?”. Santiago hace esfuerzos por mostrar pero no se puede ver bien dónde va señalando lo que lee en este fragmento de la escritura.

La docente continúa y el niño retoma oralmente la canción. Antes de iniciar la escritura Viviana interviene para que focalice en la parte que antes le propuso revisar (“fijate bien para que diga ‘cu’ cuáles tenés que poner”). Santiago escribe mientras va verbalizando “cu... cú... cu...”. Finalizada la escritura de este segundo verso, la docente solicita que interprete, el niño lee:

Escritura	U	Ú	CO	CAPA	YSOBERO
Interpretación	cucú	cucú	con	capa	y sombrero

Viviana vuelve a intervenir: “a ver, leenos con tu dedo cómo dice, de dónde hasta dónde dice ‘capa’”. Santiago localiza la palabra solicitada y justifica “desde la de ‘casa’ hasta la ‘á’”.

No poder ver mientras Santiago escribe y los señalamientos que hace al interpretar su propia escritura limita otras intervenciones que permitan reflexionar en las unidades menores del sistema de escritura y hacer revisiones sobre su producción. Pese a que no resultó sencillo, consideramos que este dispositivo focalizado permitió sostener la práctica de escritura a la distancia y fue productivo para Santiago; en el video se observa el compromiso del niño para resolver la escritura y para escribir un enunciado de un texto que sabe de memoria. (Imagen 10).

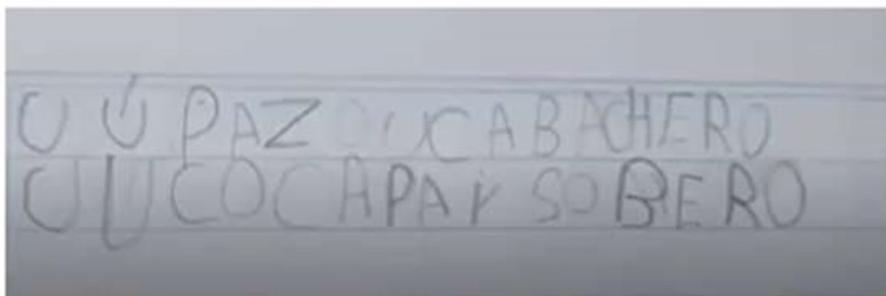


Imagen 10. Producción final de Santiago.

Situación 6: Santiago escribe diminutivos.

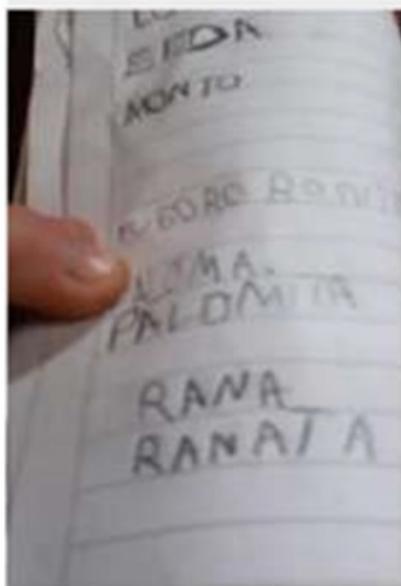
Viviana propone la escritura de diminutivos. (Imagen 11).



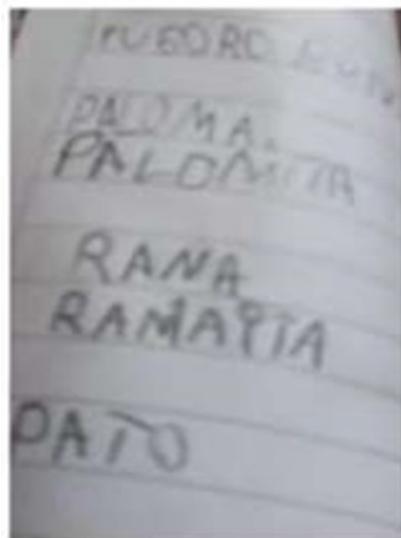
Imagen 11. Santiago. 2° año - 10/2020. Docentes: Viviana (MG) y Viviana (Directora). (EP N° 67, Tandil). Enseñanza a distancia.

Esta puede ser una situación productiva para la alfabetización inicial: una oportunidad para que niñas y niños avancen en el análisis intrasilábico de una palabra ya que tienen que pensar qué parte quedará igual y cómo se transformará la palabra original. También tendrán que decidir qué parte falta.

La maestra muestra carteles con nombres de algunos animales y su diminutivo. “Acá dice LOBO y acá LOBITO. Fijate bien si cambia algo de “lobo” al escribir “lobito” y si hay algo que queda igual.” El niño responde que la primera parte queda igual, solo cambia la última parte, al final (ITO). Luego analizan los carteles de ZORRO Y ZORRITO y Santiago observa lo mismo. A continuación le propone escribir “palomita” a partir del cartel de PALOMA, “¿Qué parte de ‘paloma’ vas a usar para escribir ‘palomita?’”. (Imagen 12).



PALOMA
PALOMITA
RANA
RANATA



PALOMA
PALOMITA
RANA
RANAITA
RANIAITA

Imagen 12. Escritura de diminutivos, Santiago. 2° año.

Para RANITA pone RANATA. La docente le solicita leer lo escrito y Santiago se da cuenta que tiene que agregar I. En su primer intento coloca I a continuación de RANA, produciendo RANA(I)TA. Sin embargo, no queda satisfecho, vuelve a releer y advierte que la I va en otro lugar, la coloca seguida de la N. Así escribe RAN(I)A(I)TA dejando las dos I en su escritura.

La lectura con señalamiento, ya mencionada, es una intervención que posibilita revisar la producción y permite al docente contar con mayor información acerca de cómo está pensando el niño. Sin embargo, la distancia limita esta intervención: por un lado, la maestra no puede ver el señalamiento del niño y eso no posibilita ajustar más esa lectura y pedir la detención en alguna parte. En este caso, Santiago pudo resolver el problema y advertir cuál era la letra que en su primera versión de 'ranita' había omitido, para luego pensar en el orden. Si se hubiese podido pedir la lectura con detención "hasta ahí qué dice", se podrían haber continuado las revisiones en torno al problema del orden.

Reagrupamientos en la presencialidad parcial

El modelo de organización escolar con grupos flexibles y reagrupamientos de niñas y niños para focalizar la enseñanza de contenidos específicos ya había sido propuesto, desarrollado y analizado en diversos contextos (Terigi, 2009; Kaufman, Lerner, Castedo y Torres, 2015b; Lerner, Castedo, Broitman, 2020; Clementoni, 2021). Sin embargo, no es una práctica habitual en la mayoría de las escuelas. A causa de la virtualidad, las docentes deciden probar alternativas a la forma de agrupamiento usual, la enseñanza simultánea y graduada. A partir de desplegar reagrupamientos a distancia, incorporan y sostienen la práctica durante los tiempos de la semipresencialidad y presencialidad plena.

Ya en la escuela, funcionando con presencialidad parcial, la mayor parte del tiempo se trabaja con la totalidad de la “burbuja” a la vez. En algunas horas el equipo escolar da continuidad a las situaciones de lectura y escritura por sí mismos en momentos focalizados, individuales —o en grupos pequeños— para seguir avanzando en la conceptualización sobre el sistema de escritura. En tales momentos, cuando algunos participan de este trabajo focalizado, en el aula original hay otros grupos de niñas y niños realizando otras situaciones con el acompañamiento de la directora o la orientadora de los aprendizajes. Los distintos actores institucionales siguen involucrados en la enseñanza de contenidos esenciales.

Un ejemplo de ello es la situación de lectura de los días de la semana (Imagen 13).

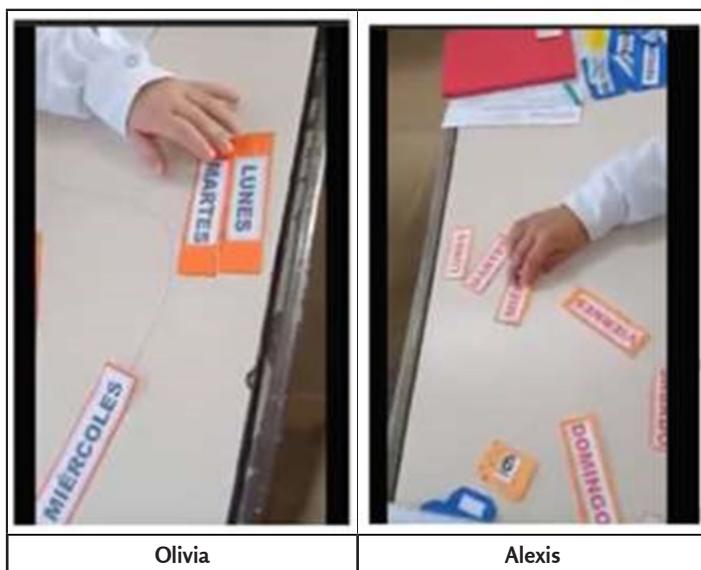


Imagen 13. Olivia y Alexis. 1° año. 9/2021. Docente: Viviana. (EP N° 67, Tandil). Presencialidad parcial.

Viviana organiza una pareja de trabajo dentro del aula para leer por sí mismos y ordenar los nombres de los días. Los bancos de la pareja se encuentran enfrentados y no contiguos por protocolo de distanciamiento. Se asegura que tanto Alexis como Olivia tengan disponible la cajita de nombres con los carteles de los días. Interviene con ellos mientras el resto del grupo realiza otras actividades en compañía de otra docente.

Los alumnos interactúan para resolver el problema de lectura juntos aunque cada uno va buscando y ordenando sus propios carteles. Olivia y Alexis encuentran “Lunes”. Luego piensan qué nombre sigue. Olivia dice: “Después de ‘lunes’ viene ‘martes’”, toma el cartel de MARTES y justifica su anticipación señalando “Martes empieza con la de mamá y la de abeja”. Coloca el cartel debajo de LUNES y su compañero hace lo mismo. Es ahora

Alexis quien reconoce MIÉRCOLES indicando “Después de ‘martes’ va este”. Olivia, validando la anticipación, dice “otra vez la de ‘mamá’” y coloca el cartel en su lista.

La docente recupera oralmente los nombres de los días para que los niños identifiquen el siguiente y es Olivia quien grita “Jueves” después de miércoles. A continuación, la maestra pregunta a la pareja dónde dice JUEVES. Los niños rápidamente establecen relaciones con palabras conocidas para anticipar cuál es cuál: “Jueves empieza como ‘jugo’”, “Viernes” empieza como “Viviana”, “‘Sábado’ empieza como serpiente”.

Los niños pueden resolver el problema de lectura de cuál es cuál coordinando la información disponible: lo que se sabe que está escrito en esos carteles, la información visual provista por el texto y los conocimientos sobre el valor convencional de algunas letras. Ambos integrantes de la pareja se valen de indicios cualitativos reparando en el inicio de las palabras y estableciendo relaciones entre partes de la oralidad y la escritura. Estas estrategias para leer fueron aprendidas durante las videollamadas virtuales.

La misma situación de lectura por sí mismos se sostiene en la casa durante la semana que no concurren a la escuela aunque variando el repertorio de las palabras a leer. De este modo, la actividad “para el hogar” resulta familiar para las niñas y los niños ya que la han realizado conjuntamente en el aula, durante todo el año, a propósito de otros campos semánticos, en la virtualidad y en “burbujas”. Saben en qué consiste la situación porque mantiene la misma estructura; saben que pueden fijarse cómo empiezan y terminan los nombres y/o acudir a la escritura de otras palabras para anticipar y verificar cuál es cuál. Además, se ha construido entre las docentes y las familias una historia de comunicación y de coordinación de tareas, un contexto que la familia ha creado para que las niñas y los niños lean y escriban en sus casas.

Sin embargo, las situaciones centradas en la reflexión sobre el sistema de escritura en el contexto de los hogares no siempre fueron viables. En el inicio de la pandemia las maestras estaban preocupadas por ciertas intervenciones de los adultos valoradas como obstaculizadoras en situaciones donde sus alumnos tenían que escribir y leer por sí mismos.

La continuidad de las mismas situaciones en el tiempo y en los distintos espacios, la autonomía que los niños y niñas fueron ganando en ellas, la apropiación creciente de diversas estrategias, los acuerdos que se fueron logrando con padres, madres y adultos de la familia acerca de las mejores formas de colaborar con el aprendizaje de sus hijos, han producido un círculo virtuoso para transitar la escolaridad en contexto de pandemia.

Conclusiones

El tema de este trabajo giró en torno a la generación de un dispositivo didáctico de reagrupamiento de las y los estudiantes para los encuentros sincrónicos a distancia. Después de ponerse en evidencia la desvinculación y el desfasaje de algunas niñas y algunos niños a causa de su intermitencia en su presencia y participación en los encuentros sincrónicos, se decidió mantener tales encuentros colectivos de una manera más acotada y complementarlos con llamadas breves individuales o en pequeños grupos. La decisión obedeció a lo mismo que sucede en la enseñanza usual: la necesidad de hacer intervenciones de enseñanza específicas para estudiantes que transitan momentos específicos de sus aprendizajes. Pero también, en este caso, fue atravesada por otra variable, la disponibilidad de recursos tecnológicos y de adultos que acompañen a las y los estudiantes. Esto condujo a una desestructuración de los horarios escolares. No fue

la escuela la que convocó en un horario sino que acordó con las familias el momento posible para hacerlo.

Es insoslayable señalar el esfuerzo de las docentes por mantener la enseñanza. A la vez, no es menos relevante que la tarea fue asumida por todos los roles, no solo la maestra de cada grado. El hecho hizo indispensable la planificación conjunta entre los distintos actores; el registro y la planificación de la acción didáctica se intensificó notablemente.

Como se constata en el relato de los casos, el reagrupamiento generó —sin excepción— mayor presencia e involucramiento de niñas y niños, apropiación de estrategias para resolver los problemas planteados y conciencia sobre los propios avances. Todo ello, con menor duración de cada encuentro.

El reagrupamiento fue una forma de trabajo ganada para la presencialidad parcial y plena, del mismo modo que lo fue el aprendizaje de las familias sobre cómo las chicas y los chicos comprenden la escritura y las formas de ayudarlos a avanzar. Tal aprendizaje de los adultos no docentes no fue un propósito sino una consecuencia de compartir el espacio del hogar durante las llamadas.

Algunas observaciones, más allá del dispositivo en sí mismo:

La primera evidencia que arroja el análisis de la acelerada transformación de las prácticas de alfabetización que hemos reportado es la caída de un mito: las y los docentes resisten los cambios, incluido el ingreso de “nuevas” tecnologías al aula. No solo no existió resistencia sino que la incorporación fue inmediata y dio lugar a la generación de conocimientos didácticos nuevos en el desarrollo mismo de las situaciones que, lejos de perderse en la presencialidad, se incorporaron a la acción cara a cara con las niñas y los niños. Nos preguntamos, junto a Chartier (2004): “¿Se debe entonces considerar que la escuela es, por prudencia o por necesidad, renuente a las innovaciones que trastornan demasiado su organización?” y respondemos también con sus palabras: “A los innovadores les parece fácil (...) denunciar su falta de audacia [de los docentes], su conservadurismo o la rigidez de sus rutinas.” (2004: 118), pero queda claro que no es cierto.

En segundo lugar, lo que caracteriza la acción didáctica es el hecho de que se produce necesariamente de manera conjunta (Sensevy, 2007: 6). Las dificultades para alfabetizar a distancia son muchas. Una, justamente, radica en esta ruptura y reconfiguración de una condición de la acción didáctica conocida: para que aprendan a leer y a escribir es indispensable que la escritura esté presente *conjuntamente* entre docentes, alumnas y alumnos. Es indispensable que ambas partes ejerzan las prácticas que le son propias, producirlas e interpretarlas. La distancia plantea una transformación drástica del espacio de producción de las escrituras. En el aula presencial conviven en una misma dimensión espacial producciones colectivas —pizarrón, afiches— a la vista de todos a la vez y escrituras por sí mismos —cuadernos, hojas— visibles para el docente en todo momento. En la comunicación a distancia se *atomiza* el espacio de la escritura y no queda disponible de manera conjunta: por un lado, producciones destinadas a ser comunes —en la pantalla mostradas por la docente— pero sobre las que no se tienen certezas de que lo sean para todos; por otro, producciones individuales en cada hogar, fuera de la vista de la maestra, salvo que se las requiera (aunque el pedido no las garantice). Las consecuencias son muchas y condujeron al grupo de docentes a construir distintas formas de intervención para conjugar los espacios distantes, disjuntos: circunscribir las escrituras que las y los estudiantes disponen sobre la mesa, señalar el pasaje de la mesa a la pantalla y viceversa, indicar en cuál de los dos espacios hay que mirar, achicar la pantalla o acomodar las escrituras para que las que aparecen sucesivas se vuelvan simultáneas, asegurarse de que niñas y niños siguen el cursor, cambiar la

posición de la cámara, etc. Todas estas intervenciones, que en presencia se resuelven con gestos y movimientos de los cuerpos y de los soportes de escritura, a distancia se verbalizan y, eventualmente, se descentran del contenido, el sistema de escritura. ¿O, tal vez, centren la escritura en condiciones de “escritura digital compartida”? Si se tratase de lo segundo, lo que parece evidente es que no sería la vía más sencilla de acceso a la cultura escrita.

Por último, las docentes participantes desarrollaron múltiples formas de registro de sus prácticas y de las escrituras de niñas y niños. Registrar la práctica para analizarla pasó de ser algo excepcional y complejo a algo usual y relativamente sencillo: tomar una foto y adjuntar un audio donde se comentan las condiciones de producción, grabar las videollamadas, enviar microrrelatos escritos o en audio de situaciones de enseñanza o de distintas respuestas de alumnas y alumnos ante un problema.

El registro de las prácticas conduce a su tematización, es decir, a su análisis para explicar las hipótesis didácticas que subyacen en el trabajo de enseñar (Weisz, 1986). La tecnología también llegó para eso, sin proponérselo.

Bibliografía

- » Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En Ferreiro, E. *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, pp. 15-30. Madrid, Gedisa.
- » Castedo, M. (1999). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En Castedo, M.; Molinari, M. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Castedo, M. y Hoz, G. (2021). El ambiente alfabetizador en las aulas de la unidad pedagógica: Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, n° 2. La Plata, UNIPE.
- » Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- » Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, pp. 51-63. Buenos Aires, Paidós.
- » Clementoni, P. (2020). Vínculos entre la enseñanza simultánea y espacios focalizados en propuestas de lectura y escritura: Reflexiones a partir del quehacer de maestras y maestros que acompañan trayectorias escolares. Trabajo para obtener el grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. La Plata, UNLP.
- » Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42(1): 1-37.
- » Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- » Kaufman, A. M. (1988). “Yo te doy, tú me das, él me da”. En *La lecto-escritura y la escuela: una experiencia constructivista*. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
- » Kaufman, A. M.; Lerner, D. y Castedo, M. (2015a). Documento transversal N° 2 “Leer y aprender a leer”. *Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Kaufman, A. M.; Lerner, D.; Castedo, M. y Torres, M. (2015b). *Acerca de la Evaluación. Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; de Oliveira, M. K. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona, Paidós.
- » ----- (2001). La encuesta. Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Dirección de Currícula. Buenos Aires, Secretaría de Educación de la G.C.A.B.A.
- » Lerner, D.; Castedo, M. y Broitman, C. (2020). Retornar a las aulas. Una propuesta organizativa (documento inédito). La Plata, Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

- » Molinari, C. y Castedo, M. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. Serie desarrollo curricular*. Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación.
- » Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Duque, J. (trad.). Rickenmann, R. (revisión) del capítulo de Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. PU Rennes.
- » Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50: 23-39.
- » Weisz, T. (1989). As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico-recursos didáticos, sua utilização*, 1. San Pablo.

Mirta Castedo

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, DIE, CINVESTAV, México. Profesora Emérita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora IdHCS, UNLP-Conicet.
Correo electrónico: mirtaunlp@gmail.com

Viviana Izuzquiza

Especialista en Lectura, Escritura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Docente e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
Correo electrónico: izuz@fch.unicen.edu.ar

Irene Laxalt

Magíster en Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
Correo electrónico: ilaxalt@fch.unicen.edu.ar

Regina Usandizaga

Psicopedagoga. Docente de Profesorados en Educación Primaria e Inicial, Instituto de Formación Docente y Técnica 166, Tandil, Argentina. Curricularista de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Primaria (PBA-Argentina).
Correo electrónico: rusandizaga@gmail.com

Yamila Wallace

Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Curricularista de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Primaria (PBA-Argentina).
Correo electrónico: yamilawallace@gmail.com

Florencia Zanotti

Magíster en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencia Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correo electrónico: fzanotti@fch.unicen.edu.ar

