

Enseñar lectura y escritura en el primer ciclo de escuelas primarias durante 2020.

Alvarez, Guadalupe y Gómez, Verónica.

Cita:

Alvarez, Guadalupe y Gómez, Verónica (2023). *Enseñar lectura y escritura en el primer ciclo de escuelas primarias durante 2020*. EXLIBRIS, 12, 106-119.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/114>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/Prm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

USOS DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE ESCUELAS PRIMARIAS DURANTE 2020¹

USES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN READING AND WRITING TEACHING PRACTICES IN LOWER ELEMENTARY SCHOOLS DURING 2020

Guadalupe Álvarez
Universidad Nacional de General Sarmiento
galvarez@campus.ungs.edu.ar

Verónica Gómez
Universidad Nacional de General Sarmiento
veronicaluciag20@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Pandemia

Tecnologías digitales

Prácticas de enseñanza

Alfabetización inicial

En este artículo presentamos los resultados de una investigación cualitativa sobre los usos de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desarrolladas en 2020 por diez docentes de primer ciclo de ocho escuelas primarias del partido de Malvinas Argentinas (Buenos Aires, Argentina). Nos ha interesado explorar las definiciones y decisiones con las cuales cada docente ha concretado sus prácticas de enseñanza en un contexto histórico excepcional y bajo condiciones sociales e institucionales específicas. El análisis de entrevistas a docentes y de clases y documentos asociados ha mostrado temas clave: recursos digitales y sus usos, dinámicas de trabajo propuestas, criterios considerados para tomar decisiones tanto sobre los recursos y sus usos como sobre las dinámicas de trabajo, y lógicas disciplinares puestas en juego. Creemos que, si bien estos hallazgos resultan provisionarios, brindan algunas pistas para futuras capacitaciones docentes.

¹ Se trata de una investigación realizada por la Lic. Verónica Gómez en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales UNGS/IDES, bajo la dirección de la Dra. Guadalupe Álvarez. Resultados preliminares de esta investigación han sido también preparados para otra publicación en la Universidad Nacional de General Sarmiento.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Pandemic
 Digital Technologies
 Teaching Practices
 Early Literacy

In this article we summarize the results of a qualitative study, developed during 2020, on the uses of digital technologies in reading and writing teaching practices, by ten teachers of eight lower elementary schools in Malvinas Argentinas (Buenos Aires, Argentina). Our interest focuses on exploring teachers' definitions and decisions to undertake their educational practices in an exceptional historical context, and under specific social and institutional conditions. The analysis of interviews with teachers, and of lessons and associated documents has shown key issues: digital resources and their uses, proposed work dynamics, teachers' criteria when making decisions not only about resources and their uses but also about work dynamics, and logic of the subject field put into play. Although these findings are provisional, they provide some insights for future teacher training.

Recibido: 27/07/2022
 Aceptado: 01/11/2022

Durante 2020, debido a la pandemia por coronavirus, en Argentina, como en otros Estados, se propone el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y unos meses después el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), lo cual supone, entre otras medidas, la suspensión de la mayoría de las actividades públicas, incluidas las clases presenciales en todos los niveles educativos. La educación se transforma en un asunto de emergencia y, en los casos en que las circunstancias permiten sostener la continuidad pedagógica, las rutinas escolares habituales se modifican y los roles se renegocian o crean *ad hoc* en función de términos y condiciones que no habían sido imaginados previamente (Williamson *et al.* 2020). Incluso, en la medida de lo posible, las clases se dictan manera virtual recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si bien este panorama parecería mostrar que la pandemia genera las condiciones ideales para un experimento planetario sobre enseñanza y aprendizaje en línea (Williamson *et al.* 2020; Zimmerman 2020), es fundamental tener en claro que todas las experiencias educativas de este período han sido desarrolladas en función de responder a una situación de emergencia. Así, según señala Dussel, “lo que se organiza con esta educación remota es bastante distinto a lo que imaginaban quienes celebran la difusión de las tecnologías y el reemplazo de las escuelas” (2020: 3). Además de las desigualdades de conexión en las distintas sociedades del mundo, se vuelven evidentes las desigualdades relativas al acompañamiento para el uso de las tecnologías digitales. También se observa que las plataformas y las aplicaciones no siempre han facilitado el desarrollo de las acciones escolares básicas. Asimismo, aunque durante la pandemia la mayoría de los docentes ha adquirido saberes tecnológicos y ha explorado nuevas formas de comunicación y de enseñanza, no todo el colectivo de educadores ha logrado sostener la continuidad pedagógica de la misma manera. De hecho, el salto tecnológico ha sido, además de muy amplio, “desigual e inorgánico” (Puiggrós 2020: 37). En línea con lo anterior, Gómez y Garavaglio (2020), a partir de entrevistas a docentes y directivos de Malvinas Argentinas durante la pandemia, han observado que

la organización familiar, el acceso a un buen dispositivo y el uso de internet influyen a la hora de generar una experiencia favorable en la enseñanza desde los hogares. Las autoras concluyen, además, que los docentes que responden rápidamente al desafío de la educación remota parecerían ser aquellos que ya venían implementando hace un tiempo los medios tecnológicos en sus aulas. De la misma forma, los usos más avanzados de TIC corresponden a docentes con alguna capacitación o experiencia con tecnologías.

Si nos centramos en los primeros años de la escuela primaria, de acuerdo con lo que hemos registrado en buscadores académicos (Dialnet, Redalyc, Scielo), al momento de la escritura de este artículo no se han desarrollado estudios que exploren específicamente la enseñanza de la lectura y la escritura durante la pandemia. Además, resultan muy incipientes las investigaciones previas sobre el rol de las TIC en procesos de alfabetización inicial (Diuk *et al.* 2019; Eutsler *et al.* 2020; Peluffo Escorcía y Saavedra 2019; Romero Velandia 2020; Scalf 2020; Van Gorp, Segers y Verhoeven 2016). En este sentido, se vuelve sumamente relevante preguntarse qué tecnologías digitales se han utilizado, y de qué manera, para enseñar a leer y a escribir a niños y niñas de 6-8 años en el primer ciclo de la escuela primaria durante el ASPO y el DISPO. Para responder a este interrogante, realizamos una investigación cualitativa sobre el uso de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desarrolladas en 2020 por docentes de primer ciclo de ocho escuelas primarias del partido de Malvinas Argentinas (Buenos Aires, Argentina)².

En esta investigación, asumimos, siguiendo a varios especialistas (*e. g.*, Dussel 2016; Buckingham 2008; Knobel y Kalman 2016), que la mera existencia de las tecnologías digitales no es suficiente para transformar las prácticas docentes ni para garantizar los aprendizajes. También consideramos, como expresa Kalman (2016), que, a fin de comprender la incorporación, el uso y la apropiación de tecnologías digitales con fines educativos, se vuelve necesario analizar qué hacen, dicen y piensan los docentes sobre estos usos. Coincidimos, además, con la autora, en que este tipo de investigaciones brindan insumos para futuras capacitaciones docentes.

Estudios previos a la pandemia sobre alfabetización inicial y tecnologías digitales

Como hemos adelantado, de acuerdo con nuestras búsquedas, no parecerían haberse desarrollado por el momento estudios sobre alfabetización inicial en pandemia. Además, es muy reducido el número de investigaciones previas relacionadas directamente con la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por TIC en el primer ciclo de escuelas primarias. Sin embargo, una serie de estudios que han trabajado en nivel inicial (Eutsler *et al.* 2020; Scalf 2020) y en educación primaria (Fernández Medina y Perea Ospino 2019) –algunos particularmente en primero o segundo grado (Diuk *et al.* 2019; van Gorp, Segers y Verhoeven 2016; Peluffo Escorcía y Saavedra 2019; Romero Velandia 2020)– analizan propuestas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en las cuales se utilizan tecnologías digitales como libros electrónicos, videos o videojuegos.

Algunos trabajos han relevado y organizado las aplicaciones existentes para promover la alfabetización inicial en inglés. Eutsler *et al.* (2020) analizan la incidencia de tecnologías móviles en

² Se trata de una investigación realizada por la Lic. Verónica Gómez en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales UNGS/IDES, bajo la dirección de la Dra. Guadalupe Álvarez.

la lectura y escritura de niños desde preescolar hasta quinto grado de la escuela primaria con el objeto de aportar estrategias al docente en el uso de aplicaciones educativas. Asimismo, Isaacs (2017) analiza recursos digitales y ofrece una recopilación actualizada de aplicaciones que promuevan el desarrollo de la alfabetización inicial en inglés. Por su parte, Scalf (2020) examina la utilización de tabletas móviles para desarrollar conciencia fonológica como parte de la adquisición de habilidades de alfabetización emergente en niños preescolares.

En cuanto a los trabajos que se han centrado en los primeros años de la escuela primaria y en español, Diuk *et al.* (2019) aportan evidencia empírica sobre la inclusión de tecnología educativa en las aulas y señalan que parte de la efectividad de un videojuego basado en modelos psicolingüísticos actuales de adquisición del sistema de escritura depende del modo en que se integra al entorno educativo. Asimismo, Romero Velandia (2020) ha observado un impacto positivo en la lectura a partir del uso de un ambiente virtual para la mediación didáctica (*Magnum classroom*) en primer grado.

Resulta también relevante el estudio de Giménez Porta y Diez-Martínez Day (2018), quienes analizan 20 aplicaciones en español para ver si pueden favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos involucrados en la lectura y la escritura inicial, aun cuando algunas de estas aplicaciones no hayan sido pensadas inicialmente para alfabetización. Las autoras han precisado que la integración y el uso efectivo de las TIC en el currículo, en los procesos de enseñanza y en los ambientes de aprendizaje deberían contemplar ciertas pautas pedagógicas y didácticas, como comprender, cada vez de forma más específica, la relación entre los recursos que ofrecen las TIC y las teorías, los conceptos y los procedimientos propios de cada disciplina, y conocer el potencial de las TIC para estimular la capacidad intelectual de los usuarios en ámbitos formales o no formales de educación, ampliar su nivel de aprendizaje en el área a aprender y desarrollar habilidades de comunicación y expresión.

Pensar la enseñanza con tecnologías digitales: algunas nociones básicas

En esta investigación, asumimos, como proponen diferentes investigadores (Dussel 2016; Buckingham 2008; Knobel y Kalman 2018), que la existencia de una tecnología no basta para transformar las prácticas docentes ni para garantizar los aprendizajes.

Asimismo, siguiendo a Kalman (2016), asumimos que, a fin de comprender la incorporación, el uso y la apropiación de tecnologías digitales con fines educativos, es importante explorar qué hacen, dicen y piensan los docentes sobre estos usos. Así, no se trata solamente de identificar qué tecnologías digitales se han empleado y qué características tienen estas tecnologías, sino de comprender cómo los docentes establecen vínculos entre diversas dimensiones (actividad, artefactos, propósitos, condiciones institucionales, factores contextuales) en el diseño de situaciones didácticas (Kalman 2016). De esta manera, será posible entender las formas en que las tecnologías digitales se ponen en juego en interacción con maestros, estudiantes, familias, directivos, materiales, currículos, e instituciones.

En relación con ello, coincidimos con Diuk *et al.* (2019), quienes destacan la importancia del entorno educativo en relación con el uso de las TIC para la adquisición del sistema de escritura, y con Giménez Porta y Diez-Martínez Day (2018), quienes ponen en primer plano las relaciones entre TIC, aspectos pedagógicos y saberes disciplinares en alfabetización inicial.

Lineamientos metodológicos

En este trabajo comunicamos resultados parciales de una investigación cualitativa sobre el uso de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de docentes de primer ciclo de escuela primaria en contexto de ASPO y DISPO por COVID-19.

Para la selección de la muestra, se propuso un trabajo de campo estructurado en dos etapas. En una primera instancia, recurriendo a la técnica de bola de nieve (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014), se envió un enlace a un cuestionario autoadministrado que debían completar docentes del primer ciclo de escuelas primarias. Inicialmente lo enviamos a directivos y docentes conocidas, que a su vez lo compartieron en sus grupos de WhatsApp o cadenas de e-mails de docentes con el fin de incentivar la participación en la investigación. El enlace llegó a otras docentes de la zona de Malvinas Argentinas, que completaron el cuestionario y volvieron a reenviarlo a otros colegas. Así, 34 docentes de primer ciclo completaron el cuestionario. En esta primera instancia se buscó recopilar información contextual, a través de preguntas que indagaban sobre edad, antigüedad en la escuela, ciclo y curso a cargo, así como formación en TIC y aspectos generales de la enseñanza a través de tecnologías digitales. Sobre la base de esta primera aproximación, hemos podido seleccionar los casos significativos con los que se trabajó en adelante.

La segunda parte del estudio se desarrolló en base a una muestra por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014) formada por 10 casos que han utilizado en mayor o menor medida TIC en sus prácticas de enseñanza, y, a su vez, que han accedido a explorar sus experiencias de alfabetización inicial durante la pandemia.

La muestra final ha comprendido, entonces, 10 mujeres de 31 a 47 años, de las cuales 6 trabajan media jornada (4 horas) y 4 jornada completa, con una antigüedad en la docencia que va de 5 a más de 20 años. Para cuidar la identidad de las docentes, los nombres han sido modificados: Amanda, Norma y Lorena pertenecen a escuelas de gestión estatal, mientras que, Daniela, Violeta, Yolanda, Silvia, Lucía e Inés pertenecen a escuelas de gestión privada. Todas las escuelas cuentan con una oferta educativa que abarca los tres niveles (Inicial, Primario y Secundario) y sus estudiantes corresponden a grupos con nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

A partir de un análisis preliminar de los cuestionarios, se elaboró una entrevista semiestructurada con el fin de explorar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura durante la pandemia. Para ello, se diseñaron preguntas que permitieron identificar las diferentes concepciones y usos de TIC, sus modos de uso, los criterios de selección, las concepciones sobre la alfabetización inicial, los estilos de enseñanza vinculados con la lectura y la escritura. Este instrumento se suministró mediante videollamadas por Zoom y mensajes de audios por WhatsApp. Después de establecer contacto a través de las entrevistas, las docentes nos dieron acceso a diferentes materiales utilizados: clases grabadas, videos explicativos, recursos y materiales digitales, todos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura de palabras y textos.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas y de los materiales, se leyeron y observaron en profundidad las respuestas e intervenciones y, en relación con diferentes fragmentos, se estableció una posible categoría conceptual. En un proceso recursivo, cada fragmento se comparó con las categorías ya conformadas para incluirlo en alguna de ellas o generar una nueva. Este procedimiento permitió establecer una serie de categorías conceptuales que comprenden los diferentes fragmentos analizados. Esta codificación inductiva ha permitido que surjan temas a

partir de los datos analizados; así se generó una codificación descriptiva y analítica (Miles y Huberman, 1994).

A continuación, nos referimos a algunos de estos temas con ejemplos extraídos de las entrevistas y de los documentos analizados.

Resultados

Destacamos los hallazgos relativos a: a) recursos digitales y principales usos en procesos alfabetizadores, b) dinámicas de trabajo, c) criterios considerados para tomar decisiones sobre recursos, usos y dinámicas de trabajo, y d) lógicas disciplinares puestas en juego en esas decisiones.

a) Recursos digitales y principales usos para la enseñanza

En función del análisis realizado, hemos podido reconocer cuatro clases de usos de diferentes recursos digitales utilizados por las docentes para sostener la continuidad pedagógica en el primer ciclo de escuelas primarias.

En primer lugar, han empleado recursos para la comunicación e interacción sincrónica, que comprenden aplicaciones de mensajería instantánea (fundamentalmente WhatsApp) o de videollamadas (en general Zoom, pero también Google Meet, Salas de Facebook o WhatsApp), y mensajería de redes sociales (Facebook o Instagram). Violeta, por ejemplo, cuenta que al inicio de la pandemia creó “un grupo de WhatsApp para estar más conectada con las familias”.

En segundo lugar, registramos el empleo de recursos para la difusión de contenidos y novedades como plataformas educativas (por ej. Google Classroom), sitios de creación de contenidos (por ej. Blogger), servicios de mensajería (WhatsApp) y redes sociales (Facebook). En este sentido, Daniela refiere: “la escuela desde un primer momento optó por crear un blog institucional donde por semanas se iban subiendo las actividades (una vez por semana) de cada grado. A su vez el blog nos sirvió para lanzar comunicados a las familias y enviar actividades de los profes especiales”.

En tercer lugar, las docentes han recurrido a diferentes recursos para la búsqueda y selección de contenidos. En muchos de los testimonios reconocemos el uso de sitios oficiales (Seguimos Educando o Primero LEE: Programa de la Fundación Crecer) o canales de Youtube especializados como el de Pakapaka. Tal es el caso de Lucía que cuenta que al inicio de algunas clases específicas propone “un video de Zamba sobre algún suceso de nuestro país, como el 25 de mayo o el 9 de julio”.

En cuarto lugar, detectamos que las docentes han utilizado recursos para el diseño y la edición de sus propios materiales didácticos, tanto procesadores de texto (Word, Google Docs) y aplicaciones para el armado de presentaciones (PowerPoint) como herramientas para la confección de cuestionarios (Google Forms), el diseño de materiales (Canva) o la edición de videos (Kine Master, Filmora, Inshot). Silvia, por ejemplo, se refiere al uso de formularios de Google para trabajar en los talleres de literatura; en particular: “seleccionamos tres libros para leer durante el año de la caja de Santillana y con los formularios iba realizando actividades sobre los libros”. En relación con los materiales didácticos, es importante destacar que, si bien algunos de ellos incluían características habilitadas por la digitalización de la información como hipertextos, multimedialidad (múltiples modos de representación y medios de comunicación) e interactividad, otros seguían la

lógica de los materiales analógicos, con textos digitalizados o imágenes estáticas (una fotografía, un esquema), por lo que podrían haber circulado así de manera impresa en la presencialidad.

Finalmente, identificamos el uso de aplicaciones para la creación de actividades y ejercicios interactivos, entre las cuales se destacan Wordwall, Liveworksheets y Classkick. En relación con ello, Violeta explica que, por consejo de sus compañeras docentes, empezó a utilizar KineMaster, que le permitía editar videos, “algo que nunca supe hacer; entonces en un solo video explicaba las clases de toda la semana”.

b) Dinámicas de trabajo mediadas por recursos digitales

Los datos analizados indican que, al inicio de la pandemia, cuando no se sabía si el ASPO se prolongaría, se utilizaron recursos para la difusión de contenidos y novedades, como un blog, una plataforma educativa, una red social o incluso una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp. En este sentido, Yolanda indica que, a fin de compartir novedades y contenidos: “armé un grupo de difusión por WhatsApp y ahí incluí a los padres, a los abuelos y a la familia en general”.

Una vez confirmada la continuidad del ASPO, los recursos inicialmente empleados se reemplazan o combinan con otros. En algunos casos, además, estos recursos y sus usos se renuevan tras el receso invernal.

Así, por un lado, se continúan utilizando los recursos para la difusión de contenidos, pero ampliando y diversificando las funcionalidades que al comienzo se han habilitado. Esto lleva a que las docentes exploren cada aplicación e identifiquen y aprendan a usar las funcionalidades útiles para dar respuesta a las necesidades planteadas en el nuevo escenario educativo. En este sentido, Inés cuenta: “el grupo cerrado en Facebook tiene herramientas que fuimos descubriendo en el camino. Al principio se perdía actividad, pero descubrimos que se podían armar carpetas (en realidad son temas, yo les llamo carpetas) y allí guardamos todas las actividades”. En algunos casos, la exploración de las tecnologías está acompañada por instancias de capacitación que la escuela ha ofrecido a los docentes. Según relata Silvia, “en la escuela hay una persona dedicada a la plataforma, que nos capacitó en la plataforma y las aplicaciones”.

Por otra parte, al confirmarse el ASPO, las tecnologías para la difusión de contenidos y novedades se combinan con nuevos recursos que permiten la comunicación y la interacción sincrónica con las familias y los estudiantes, la creación y edición de materiales didácticos, y la búsqueda y selección de contenidos. De esta forma, en los testimonios y documentos analizados, reconocemos que, más allá de la gran variabilidad de las propuestas de enseñanza, se ha establecido cierto patrón en las dinámicas de los procesos alfabetizadores mediados por tecnologías durante la pandemia. Estas dinámicas, que se repiten en forma cíclica, ya sea semanal, quincenal o mensualmente según la escuela, comprenden tres momentos.

- Primer momento: las docentes envían materiales didácticos con formatos diversos (videos y/o documento .docx o .pdf) en los cuales se incluyen contenidos y actividades. Este envío se realiza a través de grupos de WhatsApp (de manera directa o través de una madre referente) u otros canales como Google Classroom, blogs o redes sociales (Facebook). Algunos de estos materiales son identificados por las docentes como “la clase” del día o las actividades semanales.
- Segundo momento: las docentes proponen uno o varios encuentros sincrónicos por semana para explicar e interactuar sobre los contenidos. Este tipo de encuentros permite

verificar si los estudiantes han aprendido o simplemente estar en contacto con ellos. Las modalidades de estos encuentros resultan diversas: algunas docentes han propuesto encuentros por Zoom con la totalidad del grupo de manera incipiente después del receso invernal; otras optan por desarrollar actividades cortas por WhastApp con grupos de 4 estudiantes; una docente organiza encuentros individuales breves también por WhatsApp una vez por semana con una duración de 5 a 10 minutos.

- Tercer momento: las familias envían fotos o videos con actividades realizadas por los niños o las niñas, lo cual en algunos casos se asocia con devoluciones posteriores de la docente (textos breves, *stickers*, emojis y audios breves de felicitación).

Es importante aclarar que en todo el ciclo resulta fundamental la comunicación con las familias. De hecho, cuando han podido estar presentes, las familias han tenido un rol muy importante en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura desplegados durante la pandemia. Esta asistencia se vincula tanto con el funcionamiento de los dispositivos y las aplicaciones como con la resolución de las actividades que en ocasiones requiere la presencia de un adulto. Incluso, algunas familias llegan a incidir en las decisiones sobre algunos aspectos relativos a la enseñanza. En relación con ello, Amanda relata: “...me comunicaba en el grupo de WhatsApp de padres y les comentaba sobre la actividad que iban a realizar, y una vez que tenía el OK de las familias, comenzaba con las videollamadas”.

Paralelamente, algunas docentes consideran que las familias en ocasiones han ayudado mucho a los estudiantes, lo que impide, según los testimonios, distinguir si la resolución estuvo a cargo de los menores o de los adultos. En este sentido, algunas docentes declaran haber intervenido solicitando que dejen a los niños trabajar solos. Amanda, por ejemplo, cuenta que insiste “para que ayuden a los chicos, pero que no escriban en su lugar”.

En otras circunstancias, en cambio, las familias no pueden acompañar a los niños porque no cuentan con conectividad o dispositivos, trabajan muchas horas, hay muchos hermanos de quienes encargarse, entre otras razones. En estos casos, resulta más difícil o imposible que los alumnos desarrollen las actividades. De hecho, como explica Lorena, “hay chicos que no acceden a Zoom ni Facebook, ni mandan mensajito”.

c) Criterios para decidir sobre recursos digitales, usos y dinámicas de trabajo

Antes de saber si el ASPO se prolongaría, las decisiones sobre los recursos utilizados han estado condicionadas en algunos casos por criterios individuales y en otros por acuerdos institucionales. Como ejemplo del primer tipo, resultan relevantes las declaraciones de Norma, quien elige el contacto con una “madre referente” para enviar la información destacada para que ella la comparta con el grupo de WhatsApp de las familias; de esta manera, se busca mayor “privacidad” o distanciamiento y se evita recibir mensajes a horas no deseadas en los celulares personales, cuestión muy difícil de llevar adelante tanto para familias como para docentes y escuela en general.

En otros casos, en cambio, se ha optado por recurrir a plataformas, programas o aplicaciones que ya se venían utilizando en las escuelas, con usos básicos como compartir novedades o enviar archivos. En este sentido, Silvia relata: “antes de la pandemia usaban la plataforma Santillana Compartir para reforzar los contenidos enviando dos veces por semana actividades”.

Después de confirmado el ASPO y durante la DISPO, la decisión sobre el tipo de recurso y sus usos ha estado muy condicionada por las posibilidades tecnológicas de la comunidad educativa, fundamentalmente de las familias, y su grado de familiarización con los recursos seleccionados asumiendo que un mayor grado de conocimiento facilitaría su uso. Así, Norma explica que, si bien inicialmente elige Zoom, termina optando por WhatsApp porque “de los 25 estudiantes, solamente 4 familias podían bajar Zoom”. Asimismo, Inés detalla: “la comunidad no tenía experiencia en plataformas y en otro tipo de herramientas. Pensamos, entonces, que lo mejor era lo más accesible para todos. Por eso creamos grupo cerrado de Facebook”.

En las elecciones de los recursos también se han puesto en juego, aunque en menor medida, saberes pedagógicos e incluso, como veremos en el siguiente apartado, saberes disciplinares. A continuación, nos referiremos a los criterios considerados en algunas de las decisiones relativas a las propuestas de enseñanza que hemos detectado en la investigación y que nos han parecido especialmente relevantes, en particular, las decisiones en torno a los objetivos y los agrupamientos en los encuentros sincrónicos, y la selección o elaboración de materiales didácticos.

En cuanto a los objetivos de los encuentros sincrónicos, varias docentes expresan que buscan mediante diferentes estrategias ver cómo van “avanzando” sus estudiantes en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, Lorena y Daniela alentaban a sus estudiantes en los vivos de Facebook a que les escribieran las respuestas por el chat o que participaran de manera oral en las clases por Zoom para establecer de algún modo qué y cuánto sabían de aquello de lo que se estaba hablando. En este sentido, en las videollamadas se pueden reconocer frases como: “Vamos, chicos, prendan los micrófonos, ¿quién se anima a responder? (...) Quien que no haya respondido y tiene ganas de hacerlo sabe que puede levantar la manito”, “¿Qué podríamos poner de título en la invitación?”, “¿De qué otra forma le decían al monstruo?”. En otros testimonios surge la idea de “hacer como si estuviésemos en la escuela”, por ello muchas docentes en los encuentros sincrónicos usan el guardapolvo. En línea con esto, Norma comenta: “Dos alumnos usaban guardapolvo y uno me dice que no me olvide de poner la escarapela”. Violeta también menciona que los chicos “extrañan la escuela, tienen que tener un sentido de pertenencia”, “yo hago un rinconcito en mi casa con el abecedario, el calendario, los cumpleaños y hacemos todos los días esas mismas actividades que hacíamos en el cole”. De esta manera también asegura que “cumple” con las directrices establecidas para la alfabetización en el Diseño curricular de la escuela primaria en cuanto a la utilización del “rincón alfabetizador” o rincón de “palabras seguras”. Así, incentiva a las familias a que en la casa haya un rincón con las palabras que se van aprendiendo en cada clase.

Con respecto a los agrupamientos para los encuentros sincrónicos, en algunos casos las docentes agrupan estudiantes en función de las posibilidades de conectividad y acceso a dispositivos, tal como nos comenta Lucía: “Nosotras decidimos realizar videollamadas mediante WhatsApp ya que era el único acceso con el que contaban todas las familias” y “organizaba pequeños grupos de 5 a 10 estudiantes y cada uno tenía un día y horario determinado para conectarse”. En otros casos, en cambio, los agrupamientos están condicionados por criterios didácticos: se arman grupos reducidos con nivel de conocimientos similares, grupos para reforzar contenidos con aquellos que entregan de manera tardía las actividades y necesitan mayor colaboración o grupos “estratégicamente” pensados para la ayuda entre pares. Por ejemplo, algunas docentes ven la evolución de la lectura a través de grabaciones de audio enviadas por WhatsApp, en las cuales los estudiantes leen “una partecita del cuento”. También, en ocasiones, a partir de

programas informáticos que usan los estudiantes, ellas verifican quiénes resuelven un juego o una actividad y el puntaje logrado. De esta forma, identifican el nivel de logro y avances en los conocimientos de los estudiantes y, si hay casos en donde es necesario ofrecer mayor apoyo, preparan clases extras o dividen la clase en grupos para establecer una mejor dinámica acorde a las necesidades. En este sentido, Amanda nos cuenta: “Dividí los encuentros estratégicamente en grupos, ponía dos chicos que les costaba con dos avanzados en el proceso de escritura (...) y entre ellos se ayudaban”. La docente asegura: “...se enseñan entre ellos como sucede en el salón”.

Con respecto a la elaboración y edición de los materiales didácticos, cabe señalar que, aun cuando para el armado de estos materiales consideran en algunos casos contenidos extraídos de sitios web oficiales del Ministerio de Educación e incluso de los cuadernillos elaborados en el marco de la plataforma educativa *Seguimos Educando*, disponibles también en su plataforma web, todas las docentes prefieren armar ellas mismas los materiales. Esta decisión se explica en algunas situaciones por razones institucionales, como en el caso de Silvia que indica: “A la directora no le gustó que una compañera compartiera los cuadernillos de *Seguimos Educando* porque pensaba que lo tenían que superar”. En otras, según describe Norma, son las familias las que prefieren no utilizar los cuadernillos porque “no estaban acostumbrados a la forma de trabajo del cuadernillo y votaron que no les servía”. Violeta también explica que decide realizar sus propios videos porque, en una situación en que ella sube a Facebook un video de ella contando un cuento, una mamá comenta: “Por fin un video de ustedes y no algo bajado de internet sin ningún contexto” refiriéndose con ello a “Cuentos que viajan”, una iniciativa de la Dirección Provincial de Educación Superior que propone acompañar con lecturas a las familias de alumnos de nivel inicial y primario.

d) *Lógicas disciplinares y propuestas de enseñanza*

En relación con las lógicas disciplinares reconocidas en el estudio nos resulta necesario aclarar inicialmente que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y las competencias de lectura y escritura ha sido campo de acalorados debates en el mundo y en nuestro país. A lo largo del siglo XX, los enfoques³ han ido cuestionando y revisando los anteriores y proponiendo nuevos abordajes sin que necesariamente ciertas metodologías o recursos considerados útiles por los docentes desaparecieran de las aulas, como por ejemplo el método silábico o el método fónico. Actualmente las perspectivas psicogenética y psicolingüística, cuyas propuestas difieren en cuestiones cruciales como la unidad de análisis, el rol docente, la selección de actividades, la progresión, los objetivos, entre otras, están presentes en mayor o menor medida en nivel inicial, primer ciclo y en la formación docente.

En este marco hay que ubicar el hecho de que las docentes encuadren sus propuestas en varias líneas teóricas y en ocasiones se observen ciertas imprecisiones cuando explican el enfoque desde el que trabajan, mencionen terminologías que no necesariamente se refieren a la alfabetización o refieran que trabajan con un enfoque, pero en la práctica se observe otro.

Así, durante las entrevistas, algunas docentes mencionan, por ejemplo, el trabajo para el desarrollo de la conciencia fonológica que proponen a sus alumnos, pero en las actividades que se registran ponen el foco en las letras que forman las palabras o solicitan a los niños trabajar con el nombre de cada letra o les piden “Dictame letra por letra tu nombre”. Podría pensarse que la mediación tecnológica complica en la práctica algunas actividades y las maestras buscan recursos

³ Para una descripción exhaustiva de los enfoques teóricos para la alfabetización inicial presentes en las aulas argentinas, recomendamos el artículo de Marder y Zabaleta (2014).

para resolver ciertas dificultades. Sin embargo, es relevante preguntarse si las dificultades corresponden específicamente a lo vinculado a la tecnología o a lo disciplinar.

Por otra parte, algunas docentes encuentran en la virtualidad herramientas que les aportan nuevos recursos a la línea de trabajo que venían proponiendo de manera presencial. Por ejemplo, Daniela incorpora los juegos de “Primero LEE” y juegos en Wordwall que le permiten continuar con la línea de trabajo que realizan en la presencialidad y que prosigue en los encuentros sincrónicos por Facebook y Zoom. En estos juegos, según la docente, los niños repasan solos, y las veces que desean hacerlo, los contenidos trabajados en el grupo, mientras que la maestra puede realizar un seguimiento del progreso de cada uno en las plataformas.

En cuanto al trabajo con textos, se observa que, en general, se trata de textos literarios presentados asincrónicamente de diversas maneras: envíos en formato papel (en Word o PDF), videos públicos o grabaciones realizadas por las docentes. Las actividades planteadas se centran en el momento después de la lectura: contestar preguntas cerradas (en algunas pocas ocasiones se registraron preguntas abiertas), trabajar conceptos, ordenar imágenes según el orden temporal en la historia, escribir palabras y actividades con alguna relación con la historia (por ejemplo, armar un rompecabezas con la ilustración de un personaje), pero no sobre lo narrativo. También de manera asincrónica las docentes optan en alguna oportunidad por armar videos o audios en los que ellas realizan la lectura de los cuentos. Señalan haber tomado esa decisión por cuestiones de vínculo como que “los chicos puedan escuchar mi voz” o a exigencias de los padres o directivos.

En la elección de la asincronía para el trabajo con textos y en el tipo de actividad propuesta se pueden observar concepciones sobre la comprensión lectora: el momento de la lectura transcurre en silencio por parte de los niños y sin comentarios que andamien la comprensión⁴, mientras que los intercambios suceden al final de la lectura, muchas veces como verificación de la comprensión.

Otra cuestión relacionada con lo disciplinar, que surge ante la virtualización de la alfabetización, fue quién da apoyo a los niños en las actividades fuera de los encuentros sincrónicos. Gran parte de las actividades propuestas a los niños demandan presencia de un adulto en cada casa no solo para que conecte y monitoree al niño, sino también para que colabore pedagógicamente. Sin embargo, los testimonios parecen mostrar que el pedido de las docentes de acompañamiento en los hogares pone el foco en cuestiones técnicas o tecnológicas propias de la virtualidad, pero no se registran en las entrevistas indicaciones sobre el acompañamiento disciplinar que igual acontece forzado por las características propias de las propuestas. De esta manera, los adultos que acompañan a los niños despliegan sus propios recursos para acompañar el trabajo. En este sentido, surge un conflicto entre lo que la familia hace y lo que la docente espera. En varias entrevistas se señala la “intromisión de los padres”, tal vez porque hayan pasado inadvertidas las decisiones disciplinarias en las que se han visto inmersas las familias y que en la presencialidad son tomadas por completo por la docente. Por ejemplo, prolongar determinados sonidos en las palabras, recordar las correspondencias grafema-fonema, leer textos y apoyar la comprensión lectora. El trabajo completamente autónomo de niños de los primeros grados de primaria parece complejo. De hecho, en situaciones en que el apoyo está relacionado exclusivamente con lo

⁴ En Borzone (2005) se presentan algunos resultados de investigaciones sobre la comprensión de los niños y su desarrollo lingüístico y cognitivo a partir de intercambios verbales durante la lectura de cuentos.

tecnológico, las actividades parecerían requerir la sincronía constante con el docente o desarrollos sofisticados en diversidad de actividades y niveles de dificultad muy ajustados.

A modo de cierre

La innovación, renovación o refundación educativa –como se le quiere denominar– depende más de una reconceptualización del sentido de la educación, la construcción de nuevas prácticas pedagógicas y un replanteamiento de las relaciones sociales en el aula entre los profesores, los alumnos y la institución escolar, que de la inserción de tecnologías digitales (Kalman 2016: 187).

En este artículo hemos presentado algunos resultados preliminares relativos a una investigación en la cual indagamos prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desarrolladas en 2020 por 10 docentes de primer ciclo de ocho escuelas primarias bonaerenses. En particular, nos hemos centrado en algunos temas que surgen del análisis de testimonios, clases y documentos asociados, a saber: recursos digitales y sus usos, dinámicas de trabajo, criterios considerados para tomar decisiones sobre los recursos, sus usos y las dinámicas de trabajo, y lógicas disciplinares puestas en juego.

En función de los resultados expuestos, observamos que, como ha señalado Puiggrós (2020), no todo el colectivo docente ha podido sostener la continuidad pedagógica de la misma manera; no obstante, en los casos en que se ha alcanzado esta continuidad, los docentes han puesto en juego saberes disciplinares, pedagógicos e incluso tecnológicos para desarrollar sus prácticas de enseñanza en condiciones sociales e institucionales específicas y un contexto histórico excepcional. Pensamos que es necesario capitalizar las experiencias atravesadas durante la pandemia en futuras capacitaciones docentes y que estas capacitaciones deberían contemplar no solamente el campo de las tecnologías digitales y sus beneficios, riesgos y potencialidades para el ámbito educativo, sino también, y sobre todo, un trabajo reflexivo sobre lo que se enseña, que, en el caso de maestros del primer ciclo de escuelas primarias abarca, entre otros aspectos, los contenidos y los enfoques sobre alfabetización inicial.

De acuerdo con esto, sería provechoso que la futura formación de maestros recupere las experiencias vividas al mismo tiempo que plantee la formación en TIC como una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza e incluso de reinventarlas. Así, la mediación de procesos alfabetizadores supone pensar, junto con otras dimensiones, cómo se van a materializar las estrategias que utilizan los docentes en el aula. Creemos que solamente de este modo lo disciplinar se volverá una dimensión importante, junto con otras, al momento de diseñar propuestas de alfabetización inicial mediadas completa o parcialmente por tecnologías digitales.

Agradecimiento

Agradecemos a las docentes que han compartido sus experiencias educativas durante la pandemia y también a las directoras y colegas que han hecho posible el contacto con ellas.

GUADALUPE ÁLVAREZ es Doctora en Letras (UNCUYO) y Profesora y Licenciada en Letras (UNMDP). Es Investigadora Independiente del CONICET y Profesora Adjunta en la UNGS. Sus principales líneas de investigación son las pedagogías de la lectura y la escritura en el contexto digital, y la escritura académica.

VERÓNICA GÓMEZ es Licenciada en Educación por la UNGS, Diplomada en Educación mediada por Tecnología en FLACSO y Maestranda en Ciencias Sociales en la UNGS-IDES. Es docente de enseñanza primaria y docente tutora en el INFoD. Sus principales líneas de investigación son la alfabetización inicial mediada por tecnologías digitales y la tecnología educativa.

Bibliografía

- BORZONE, Ana. 2005. “La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas”. *PSYKHE*. Vol. 14, N° 1, pp. 192-209.
- BUCKINGHAM, David. 2008. *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- DIUK, Beatriz; CALDERÓN, Agustina; GORI, Agustín y Milagros MENA. 2019. “El uso de un videojuego en el proceso de alfabetización inicial de niños y niñas de 1er. Grado”. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, pp. 1-6.
- DUSSEL, Inés. 2016. “Professional development and digital literacies in Argentinean classrooms. Rethinking ‘what works’ in massive technology programs”. En Knobel, Michele y Judith Kalman (eds.), *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. Nueva York: Peter Lang, pp. 31-150.
- _____. 2020. “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”. *Práxis Educativa*. Vol. 15, pp. 1-16.
- DUSSEL, Inés y Blanca Flor TRUJILLO REYES. 2018. “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”. *Perfiles Educativos*. Vol. 15, pp. 142-78.
- EUTSLER, Lauren; MITCHELL, Charles; STAMM, Brett y Ashlynn KOGUT. 2020. “The influence of mobile technologies on preschool and elementary children’s literacy achievement: a systematic review spanning 2007–2019”. *Educational Technology Research and Development*. N° 68, pp. 1739-68.
- FERNÁNDEZ MEDINA, Hedme y María Perea OSPINO. 2019. *El libro electrónico como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora en básica primaria*. Barranquilla: Universidad de la Costa.

- GIMÉNEZ PORTA, Ana María y Evelyn DIEZ-MARTÍNEZ DAY. 2018. “Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial”. *Apertura*. Vol. 10, N° 1, pp. 71-87.
- GÓMEZ, Verónica y María GARAVAGLIO. 2020. “Tecnologías al rescate: perspectiva de los docentes sobre las prácticas educativas mediadas por tecnologías en tiempos de pandemia”. *Gestión educativa*. <<https://gestioneducativa.ar/tecnologias-al-rescate-perspectiva-de-los-docentes-sobre-las-practicas-educativas-mediadas-por-tecnologias-en-tiempos-de-pandemia/>> [Consulta: 26 de julio de 2021].
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y Pilar BAPTISTA LUCIO. 2014. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- ISAACS, Ellen. 2017. “How Can Primary Teachers Use Technology, Primarily iPads, To Differentiate Language Arts Instruction And Increase Comprehension?”. *School of Education Student Capstone Projects*. Vol. 49. <https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/49> [Consulta: 26 de julio de 2021].
- KALMAN, Judith. 2016. “Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos”. En Benítez Larghi, Sebastián y Rosalía Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo, pp. 165-92.
- KNOBEL, Michele y Judith KALMAN (eds.). 2016. *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje. Posibilidades del desarrollo profesional en contextos digitales*. México: Editorial SM.
- MARDER, Sandra y Verónica ZABALETA. 2014. “Perspectivas en Alfabetización. Reflexión y Debate”. *Novedades Educativas*. N° 279, pp. 6-12.
- MILES, Matthew y Michael HUBERMAN. 1984. *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Arizona: Sage.
- PELUFFO ESCORCIA, Belén y Samanta SAAVEDRA CERVANTES. 2019. *Incidencia de los vídeos y audios digitales multimediales en las competencias lectoras y escritoras*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- PUIGGROS, Adriana. 2020. “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 33-42.
- ROMERO VELANDIA, Zulma. 2020. *Mangusclassroom como herramienta TIC para el aprendizaje de la lectura en primer grado de básica primaria*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- SCALF, Patricia. 2020. *Exploring How Preschoolers Use iPads to Develop Phonemic Awareness: A Case Study*. Virginia: Liberty University. <<https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2598>> [Consulta: 26 de julio de 2021].
- VAN GORP, Karly; SEGERS, Eliane y Ludo VERHOEVEN. 2016. “Enhancing Decoding Efficiency in Poor Readers via a Word Identification Game”. *Reading Research Quarterly*. Vol. 52, N°1, pp. 105-23.
- WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca y John POTTER. 2020. “Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency”. *Learning, Media and Technology*. Vol. 45, N° 2, pp. 107-14.
- ZIMMERMAN, Jonathan. 2020. “Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment”. *The Chronicle of Higher Education*. <<https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>> [Consulta: 26 de julio de 2021].