



Transmutación metodológica y sincretismo en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura durante la pandemia: una aproximación a los saberes didácticos de docentes de Inicial y Primario

María Elena Molina* y Cecilia Mariana Rodríguez**

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas sociales que siempre están ancladas en los contextos sociohistóricos en los que se producen (Lerner, 2001). Esa situacionalidad se torna evidente cuando se indagan los modos en los que dichas prácticas se enseñan y aprenden en los primeros años de escolaridad. La alfabetización no ocurre en un vacío sino en un espacio y un tiempo determinados y su finalidad consiste siempre en formar lectores y escritores críticos, inteligentes, alertas (Ferreiro, 2013). Desde este enfoque, se entiende que indagar la enseñanza de la lectura y la escritura en tiempos de pandemia requiere concebir ese leer y escribir como prácticas sociales situadas, prácticas centrales en la transición entre los niveles Inicial y Primario y en la construcción de las subjetividades de las infancias. Asimismo, se enfatiza que el ingreso a la cultura escrita constituye una condición *sine qua non* en lo que refiere a garantizar el derecho a la educación (Castedo, 2010).

Frente a estas reflexiones, el presente artículo analiza cómo se efectuó esa enseñanza inicial de la lectura y la escritura durante la pandemia de COVID-19 que, ciertamente, ha constituido un contexto inusitado, ha marcado un tiempo y un espacio, determinados por la complejidad, la incertidumbre y lo cambiante. En particular, ahonda en cómo atravesaron este proceso dos docentes [1] y qué saberes didácticos

* María Elena Molina es Doctora en Humanidades (UNT), Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP), Profesora en Ciencias de la Educación (UNCOMA) y Licenciada en Letras (UNT). Investigadora Asistente de CONICET en el Departamento de Humanidades y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652>.
elena.molina@uns.edu.ar

** Cecilia Mariana Rodríguez es Profesora en Nivel Inicial (I.S.F.D Dra. Carolina Tobar García), Licenciada en Nivel Inicial y en Educación (UNSAM) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNCOMA). <https://orcid.org/0009-0000-8095-4047>.
mariana_rodriguez_14@hotmail.com

construyeron en relación con sus propias prácticas de enseñanza en torno a la lectura y a la escritura en los niveles Inicial y Primario. Desde un enfoque cualitativo, el trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre de 2022 en dos ciudades argentinas: Neuquén (Neuquén) y Bahía Blanca (Buenos Aires).

A continuación, el artículo se organiza en cuatro apartados. El segundo apartado explicita los antecedentes vinculados con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura durante la pandemia en Argentina, a la vez que detalla los referentes conceptuales de este estudio. En el tercer apartado, se fundamentan las decisiones metodológicas efectuadas. En el cuarto apartado, se presentan y discuten los resultados para, finalmente, ponderar en las conclusiones los alcances y las limitaciones de este trabajo.

Antecedentes y referentes conceptuales

Los antecedentes de esta indagación se circunscriben a investigaciones empíricas vinculadas con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura durante la pandemia por COVID-19 en Argentina. El recorte del estado del arte al contexto local argentino se relaciona con el hecho de que, durante la emergencia por COVID-19, cada país puso en marcha sus propias políticas educativas y sanitarias tendientes a la continuidad pedagógica. Esta heterogeneidad de respuestas frente a un contexto inusual delineó un panorama fragmentario de los modos en los que se trabajó pedagógicamente, en los distintos niveles educativos y países, en la virtualidad. Por ende, aquí se priorizan investigaciones enmarcadas en las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas argentinas experimentadas en 2020, durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio).

De esta forma, entonces, en el ámbito argentino, se hallaron estudios que oscilan, pendularmente, en *dos concepciones* opuestas sobre lo que implica la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niveles Inicial y Primario. Por un lado, antecedentes que abogan por una concepción de la lectura y la escritura como habilidades básicas y generalizables, que se aprenden de una vez y para siempre mediante “aprestamientos” o “técnicas” más o menos automatizadas (Fonseca, 2021). Por otro, indagaciones que sostienen una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas (Brito, Archanco, Stefani y Torres, 2022; Castedo y Hoz, 2021; Hoz, Wallace y Heredia, 2020; Larrosa, 2021).

En relación con la *concepción de la lectura y la escritura como habilidades básicas y generalizables*, desde las neurociencias, Fonseca (2021) sostiene que la adquisición del lenguaje escrito es posible debido a una serie de habilidades complejas que se han desarrollado a partir del lenguaje oral y la visión, que se han ido modificando a partir de la exposición a esta herramienta cultural. Así, Fonseca (2021) realiza una revisión de investigaciones significativas sobre el cerebro lector, desarrolladas a partir de las neurociencias, que deberían impactar en las propuestas educativas. También efectúa una descripción del estado de situación respecto a la alfabetización y a los resultados obtenidos por los estudiantes argentinos en el área de prácticas del lenguaje en cuanto a pruebas nacionales e internacionales y los analiza. Sus conclusiones destacan que la pandemia y la suspensión de clases presenciales dejó al descubierto la heterogeneidad del sistema educativo argentino y la inequidad en la distribución de recursos. Así, para la autora, resulta necesario replantear los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la evidencia científica, a fin de impactar en los diseños curriculares y la formación de los docentes. Aboga, de este modo, por métodos con anclaje en el enfoque de conciencia fonológica.

En lo que atañe a la segunda concepción esbozada, aquella que entiende que *la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas*, se puede incluir al resto de las indagaciones halladas. De este modo, Castedo y Hoz (2021) enfatizan la necesidad de trabajar el *ambiente alfabetizador* como una condición didáctica fundamental para la alfabetización inicial y analizan propuestas para trabajar dicho ambiente alfabetizador en condiciones de distancia o de presencialidad con intermitencias. En esta misma línea, Hoz, Wallace y Heredia (2021), con base en informes estadísticos realizados a nivel nacional que manifiestan la enorme desigualdad en la dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en pandemia, analizan materiales jurisdiccionales de la Provincia de Buenos Aires para el área de Prácticas del Lenguaje, focalizando en los contenidos involucrados y los tipos de situaciones de lectura orientadas a la adquisición del sistema de escritura en los inicios de la escolaridad primaria. Destacan el trabajo con la concepción situada del leer y el escribir, incluso en contextos de distanciamiento y ausencia de copresencialidad.

Con una perspectiva similar, Brito, Archanco, Stefani y Torres (2022) se centran en las distintas perspectivas en la mirada docente en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en tiempos de pandemia. Así, las autoras destacan que la presencialidad escolar suspendida por las medidas sanitarias, a propósito de la pandemia por Covid-19, supuso cambios en los modos de enseñanza en un proceso que visibilizó la capacidad de reinención de los y las docentes para sostener la continuidad pedagógica a partir

del uso de diferentes tecnologías. El artículo analiza, entonces, la mirada de los/as propios/as docentes sobre este proceso, haciendo foco en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. En particular, se detiene en sus lecturas sobre estos cambios para analizar continuidades y rupturas, como así también los rasgos de la experiencia profesional y de la construcción de la identidad docente implicados en el devenir de dicho proceso. Asimismo, traza algunas líneas que abren la exploración sobre la enseñanza de la lectura y la escritura con vistas a futuro, considerando las transformaciones de la cultura escrita en tiempos de un nuevo paradigma cultural que ya no se ancla en dos dimensiones estructurales de la vida escolar: una, las coordenadas de tiempo y espacio de las prácticas educativas, y la otra, la materialidad y la disposición de los cuerpos.

Larrosa (2021), por su parte, indaga cómo se enseñó a escribir en el contexto de la pandemia y qué propuestas presentaron los/as docentes a los/as niños/as para enseñarles a escribir por sí mismos/as en el contexto de virtualidad. Focalizando la *escritura por sí mismos/as* como una *situación didáctica fundamental* (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014), Larrosa (2021) ahonda en los modos en los que se incorporaron las TIC en las propuestas de enseñanza de la escritura por sí mismos/as de los/as niños/as y qué tipo de intervenciones efectuaron los/as docentes. Así, en relación con estos interrogantes, la autora sostiene que los recursos para la enseñanza más utilizados que las escuelas manifestaron emplear fueron las clases especialmente grabadas en audio (con herramientas como WhatsApp) o video, las plataformas educativas oficiales, las plataformas para reuniones virtuales (como Zoom o Meet) para, de alguna manera, garantizar la continuidad de la enseñanza. En lo que refiere a las propuestas presentadas en el contexto virtual, las mismas se derivaron de los proyectos iniciados en el aula, como forma de dar continuidad al trabajo y, en muchos casos, en condiciones reales de comunicación, donde el audio, la escritura en foros, el envío de videos realizando producciones, formaron parte del contexto propio en el cual se estaba inmerso.

Esta revisión de antecedentes, en suma, nos permitió afirmar que indagar los saberes didácticos de los/as docentes, a partir de entrevistas en profundidad, constituye un área de vacancia en las indagaciones sobre enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles Inicial y Primario durante la pandemia en Argentina. En efecto, la mayoría de las investigaciones recabadas ahondan en el análisis documental y/o en experiencias de enseñanza concretas, pero no profundizan en las conceptualizaciones que han construido los/as docentes en relación con esas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en dicha coyuntura.

A partir de los antecedentes delineados, resulta preciso explicitar los referentes conceptuales de esta investigación. De este modo, se detalla cómo se conciben tres categorías: (1) saberes didácticos; (2) lectura y escritura; y (3) enseñanza.

En lo que atañe a los *saberes didácticos*, siguiendo a Camilloni (2012), se los entiende como las concepciones que los/as docentes sostienen acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo. En particular, se ahonda en los saberes didácticos que atañen a un contenido específico de la escolaridad, contenido central en los niveles Inicial y Primario: la lectura y la escritura.

¿Qué se entiende por *lectura y escritura*? Lerner (2001) sostiene que enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. Al respecto, Lerner (2001) propone reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Esta reconceptualización del objeto de enseñanza requiere acordar un lugar importante a lo que *hacen* los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector* y los *quehaceres del escritor*, entendidos estos como rasgos de las prácticas sociales de leer y escribir (Lerner, 2001).

Finalmente, a partir de esta reconceptualización del objeto de enseñanza, resta por establecer cómo se conceptualiza el *enseñar*. Por un lado, Basabe y Cols (2012) sostienen que la enseñanza, de modo general, “puede definirse como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p. 126). Lerner (1996), por otra parte, desde un marco piagetiano, entiende que enseñar “es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos” (p. 98). Esta segunda acepción de enseñanza es la que atraviesa la presente indagación. Aquí se entiende que la pandemia, en relación con los procesos de alfabetización inicial, interpeló a los/as docentes a plantear

problemas a sus estudiantes para que ellos/as mismos/as pudiesen reconstruir los contenidos, esto es, las prácticas sociales de lectura y escritura.

Metodología

El estudio, cuyos resultados se presentan en este artículo, se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006). En lo que refiere al contexto, esta indagación se llevó a cabo durante los meses de septiembre y noviembre de 2022 en dos instituciones educativas argentinas públicas de gestión estatal: un jardín de infantes de la ciudad de Neuquén (Neuquén) y una escuela primaria de la ciudad de Bahía Blanca (Buenos Aires) [2]. El jardín de infantes se encuentra ubicado en una zona periférica de Neuquén y la matrícula corresponde a infancias que provienen de sectores socioeconómicamente desfavorecidos. La escuela primaria se localiza en el macrocentro de Bahía Blanca y es una institución que congrega a estudiantes de clase media, con mayoría de padres profesionales.

De este modo, en lo que atañe al trabajo de campo propiamente dicho, se realizaron dos visitas a cada institución. En la primera visita, las investigadoras se presentaron y comentaron brevemente los objetivos de su trabajo. Frente a directivos, se especificó que se precisaba entrevistar a docentes que hubieran estado a cargo de salas de 5 años y primer grado durante el año 2020. En el jardín de infantes, la directora proporcionó el nombre de una docente que cumplía con esos requisitos, ya que sabía que había estado a cargo de una sala de 5 años durante el ciclo escolar 2020. Así, se contactó a la docente y se le solicitó su consentimiento para realizar la entrevista. Se coordinó, entonces, un día y horario para llevar a cabo ese intercambio. En el caso de la docente de Bahía Blanca, ocurrió algo similar. La docente que se desempeña en primer grado hace muchos años -incluido 2020- amablemente aceptó ser entrevistada y brindó un día y horario para volver a la institución y realizar la entrevista. Antes de llevar a cabo las entrevistas, se pidió a las docentes su consentimiento para grabarlas. Ambas docentes accedieron a ser grabadas, cuestión que permitió posteriormente transcribir las entrevistas y realizar un análisis más detallado de su contenido.

En relación con la recolección de datos, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), se efectuaron *entrevistas en profundidad* en la que las entrevistadas pudieron explayarse y ser escuchadas. A fin de llevar a cabo estas entrevistas, se elaboró el guión de entrevistas que contempló *áreas generales de indagación* (prácticas de enseñanza, concepción de lectura y escritura y modalidades de evaluación). El análisis de los datos se

realizó con el programa *Excel*, organizando la hoja de cálculo para permitir la codificación y categorización (Kalman y Rendón, 2016). La categorización se llevó a cabo a través de dos estrategias fundamentales: contextualización y codificación (Maxwell y Miller, 2008). Siguiendo la estrategia de contextualización, se enfatizaron las relaciones de contigüidad entre los datos. Se trabajó cada entrevista en su unicidad, recuperando su singularidad. En lo que respecta a la estrategia de categorización, se tuvo en cuenta las relaciones de similitud entre los datos, esto es, las iteraciones percibidas. Esta categorización, entramada con los antecedentes relevados y el marco referencial propuesto, tiene anclaje en las voces de las docentes entrevistadas.

Resultados y discusión

En este apartado se busca, en primer lugar, presentar y caracterizar a las entrevistadas, el contexto y el modo de la entrevista y, en segundo lugar, efectuar el análisis y organización de los datos relevados, a la luz de los antecedentes y el marco referencial propuestos.

En lo que refiere al primer punto, las docentes entrevistadas fueron dos: Silvia (Neuquén) y Esther (Bahía Blanca). En relación con la primera, Silvia es docente de Nivel Inicial en la ciudad de Neuquén, con una experiencia de 9 o 10 años en el campo. Durante los primeros años de su carrera, trabajó en instituciones educativas privadas y luego ingresó al sistema estatal, donde ha ejercido durante los últimos 6 años. Actualmente, se encuentra en proceso de formación para convertirse en docente de Nivel Primario. Al principio de su carrera, tuvo la oportunidad de trabajar en el ámbito privado. Durante ese tiempo, recibió una oferta para desempeñarse en la zona oeste de Neuquén, la cual aceptó y comenzó a trabajar en el jardín de infantes donde se realizó el trabajo de campo. Ha estado trabajando allí durante los últimos 6 años. Esther, por su parte, es docente de primaria en una de las principales escuelas públicas de gestión estatal de Bahía Blanca. Está próxima a jubilarse y hace casi 30 años que enseña en la misma institución, donde trabaja de forma exclusiva. Siempre se desempeña como docente de primer ciclo (primero, segundo o tercer grado) y nos comenta que, hace más de una década, es “la señorita de primer grado”. Además de ser Profesora de Nivel Primario, trabaja como instructora argentina de Yi Tai Chi en varias instituciones y clubes deportivos bahienses. En el ámbito de la escuela, lleva a cabo un taller extraescolar semanal de la disciplina (los alumnos que lo deseen, todos los viernes, se quedan una hora más en la escuela practicando este arte marcial). Asimismo, está a cargo de la huerta escolar. Este es un proyecto en el que viene trabajando sostenidamente con los estudiantes de primer grado durante los últimos 15 años. Es un espacio

reconocido institucionalmente y un eje vertebrador de sus propuestas de enseñanza en el aula de primer grado.

¿Qué cuestiones se presentan como insistencias o iteraciones en esas entrevistas? El eje central sobre el que conversó Silvia, la docente de Nivel Inicial entrevistada en la ciudad de Neuquén, parece ser su experiencia laboral durante el período de pandemia: cómo se adaptó a las circunstancias cambiantes, las estrategias que utilizó para continuar con la enseñanza y el aprendizaje a distancia, y los desafíos y oportunidades que encontró en este contexto, las propuestas pedagógicas implementadas, la selección y adaptación de materiales de enseñanza, y cómo se enfocó en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura durante el aislamiento por COVID-19. La entrevista con Esther -la docente de primer grado- estuvo muy focalizada en cómo trabajó la continuidad pedagógica en contextos de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio) y los modos en los que encontró para seguir llevando a cabo los proyectos que, para ella y sus prácticas de enseñanza, son centrales: la huerta escolar y el taller de Tai Chi. Estas cuestiones se entramaron con cómo propició la enseñanza de la lectura y la escritura a sus estudiantes, las estrategias de enseñanza que priorizó, cómo trabajó con el diseño curricular provincial y cómo resignificó su experiencia de muchas décadas en ese contexto inusitado.

Habiendo detallado estas precisiones en relación con las docentes con quienes se trabajó, y con base en las entrevistas efectuadas, se construyó la categorización que se esquematiza en la Tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de categorías construidas en el análisis de las entrevistas

(1) Prácticas de enseñanza
(1.1.) <i>Saberes didácticos metodológicos como emergentes de una coyuntura inusitada</i>
(1.2.) <i>Transmutación de los saberes didácticos en pandemia</i>
(2) Concepción de la lectura y la escritura
(2.1.) <i>Lectura y escritura como prácticas sociales</i>
(2.2.) <i>Lectura y escritura como habilidades a entrenar</i>
(3) Modalidades de evaluación
(3.1.) <i>Evaluación como proceso</i>
(3.2.) <i>Evaluación como coproducción entre docentes, familias y estudiantes</i>

Fuente: Elaboración propia

¿Cómo dialogan estas categorías con los antecedentes y el marco conceptual desarrollados? En relación con la primera área de indagación, que refiere a las *prácticas de enseñanza (1.)*, retomamos los aportes de Basabe y Cols (2012) quienes sostienen que la enseñanza, de modo general, “puede definirse como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p. 126). En ese intento de transmisión, las docentes construyen saberes didácticos, entendidos como las concepciones que los/as docentes sostienen acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, concepciones que, de acuerdo con Camilloni (2012), funcionan como bisagra entre la “didáctica erudita” y la “didáctica de sentido común”. En nuestros datos, se halló que las docentes, por un lado, construyeron saberes didácticos metodológicos durante la coyuntura del COVID-19 (*categoría 1.1.*): más que pensar sobre el objeto de enseñanza, el contexto inusitado de pandemia las interpeló a pensar nuevos modos de efectuar esa transmisión. Las dos docentes entrevistadas declaran la necesidad de aprender a utilizar herramientas tecnológicas como *Zoom*, por ejemplo, y la importancia de repensar el cómo transmitir los conocimientos. Así, por ejemplo, Esther afirma:

Con el COVID, aprendimos mucho. Yo, después de tantos años de docencia, de venir haciendo siempre cosas en la presencialidad, el tener a los niños ahí, en el aula, era algo que no me cuestionaba. Al no tenerlos, aprendí la importancia de la adaptabilidad y la creatividad en la enseñanza. Mucho aprendizaje sobre lo metodológico, sobre el cómo enseñar a leer y escribir, sobre todo.

Silvia, por su parte, también enfatiza esta cuestión y la complejiza, porque destaca la dificultad del contexto socioeconómico de sus estudiantes:

Primero que muchos de nosotros no teníamos computadora que era nuestra personal, hacer un Zoom ya para nosotros era un montón, nos complicó la vida, ahora estamos cancheros con el Zoom [estamos familiarizados con el Zoom] pero en ese momento era como todo nuevo y la otra cara de las infancias que, como yo te dije, trabajo en el oeste. Las infancias que asisten a nuestro jardín son todas de *tomas* [asentamientos ilegales], la mayoría viven en casillas, no tienen baños, algunos reciben asignaciones [ayudas económicas del estado], otros no, y vos tenías que pensar en qué hacer en una jornada laboral. Las familias se comprometieron mucho, pero sin recursos, les costaba todo y la comunicación era entrecortada.

Las voces de estas docentes están poniendo en primer plano el aspecto más metodológico de la enseñanza. Frente al ASPO, la primera pregunta de estas docentes fue *cómo*: cómo enseñar, en general, y cómo enseñar a leer y a escribir, en particular. A partir de allí, comienzan a problematizar otros aspectos

como los contextos socioeconómicos o la continuidad pedagógica con lo que venían efectuando durante la *prepandemia*.

A la luz de este interrogante, en lo que atañe a la continuidad entre los saberes didácticos *prepandémicos* y *pandémicos*, puede afirmarse que los saberes didácticos de estas docentes transmutaron en la pandemia (*categoría 1.2.*). Esto es: además de idear nuevas formas de enseñar, las docentes tuvieron que ingeniárselas para dar continuidad a lo que venían haciendo previamente, en la enseñanza usual en sus aulas. Esther enfatiza los modos en los que consiguió sostener el proyecto de huerta en pandemia y lo sintetiza con la expresión de que, si los chicos no podían trabajar en la huerta de la escuela, la huerta de la escuela iba a ir hacia ellos. Al respecto, destaca que, en un contexto en el que todo pareció depender del voluntarismo individual de cada docente, ella sí contó con apoyo institucional y de las familias para dar continuidad a su proyecto:

Pero si las infancias no podían ir a la huerta, la huerta iba a ir a ellos [risas]. Por suerte, en la Escuela consideraron importante que ese proyecto que ya lleva muchos años se sostuviese. Algunos padres colaboraron con materiales (fertilizantes, tierra, semillas) y desde la cooperadora escolar y el equipo directivo ayudaron con los gastos de los envíos, por ejemplo, porque enviamos las semillas casa por casa con un *servimoto* [cadete que transporta cosas entre domicilios]. Fue un esfuerzo conjunto, la verdad, pero muy enriquecedor. Además, me permitió trabajar transversalmente prácticas del lenguaje, ciencias naturales, incluso matemática. En pleno aislamiento, nada parecía tener mucho sentido, pero de pronto cuidar esas minihuertas en casa, mostrar a los compañeros cómo iba la cosa, plantear problemas (cosas que no crecieron, suponete), fue muy enriquecedor, nos permitió trabajar conjuntamente, aunque cada uno estuviese en su casa. Los papás se recontrá pusieron las pilas con esto [se entusiasmaron con esto], creo que fue algo lindo para toda la familia. Y unió a esas infancias justo de primer grado como un grupo, pese a no haberse visto más que dos semanas en 2020.

En este fragmento, puede observarse cómo la docente destaca que, en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza, los padres jugaron un papel destacado. La huerta escolar, que en circunstancias normales es un proyecto circunscripto a los muros de la escuela, se tornó un eje aglutinador de trabajo conjunto con las familias. Los padres “se pusieron las pilas”, se comprometieron con la propuesta y eso posibilitó, desde la perspectiva de esta docente, la continuidad pedagógica.

En lo que concierne a la segunda área de indagación, vinculada con la *concepción de la lectura y la escritura*, las docentes oscilan entre una concepción de la lectura y escritura como prácticas sociales (*categoría 2.1.*) y de la lectura y escritura como habilidades a entrenar (*categoría 2.2.*). Esther, la docente

de Nivel Primario, buscó que los estudiantes escribiesen informes sobre el trabajo en la huerta, por ejemplo, y esto pone en evidencia que estuvo pensando la lectura y la escritura como prácticas sociales, como *modos de hacer cosas* con el lenguaje. Silvia, la docente de Nivel Inicial, por su parte, propuso ejercicios de trazado sobre distintas superficies, en clara referencia a un enfoque más vinculado con conciencia fonológica. Silvia, de hecho, destaca este vínculo entre escritura como habilidad a entrenar y contexto de producción de sus estudiantes:

En pandemia fue distinto, fue ver qué materiales tenían ellos para la escritura, vamos a escribir el nombre, bueno, cómo hacemos ya que no estamos en la sala, lo que hacemos nosotras sabiendo en el contexto en el que ellos viven. Ponele le decíamos vamos a escribir el nombre en la tierra, en el patio de casa que sabíamos que todos vivían en un lugar donde tuvieran acceso a la tierra, porque vos podés decir puede haber alguno que viva en edificio, pero con el diagnóstico que nosotras habíamos hecho sabíamos que no. Así que la escritura la empezamos así, escribiendo la tierra, escribiendo en la arena, ya que muchos nos decían que tenían arena porque estaban construyendo su casa, dibujando. Pedimos en muchas ocasiones cualquier cosa que tuvieran, así tuvieran un poco de harina cuando la mamá hacía la masa para el pan, que mojaran ahí el dedo, que nos mandaran la foto en la harina escribiendo su nombre. Empezamos con eso con la escritura.

En este sentido, en diálogo con los antecedentes delimitados previamente, las docentes sostienen, simultáneamente, dos concepciones opuestas sobre lo que implica la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niveles Inicial y Primario. Por un lado, abogan por una concepción de la lectura y la escritura como habilidades básicas y generalizables, que se aprenden mediante “aprestamientos” o “técnicas” más o menos automatizadas (Fonseca, 2021) y, por otro, las conciben como prácticas sociales situadas (Brito, Archanco, Stefani y Torres, 2022; Castedo y Hoz, 2021; Hoz, Wallace y Heredia, 2020; Larrosa, 2021). Estas concepciones contrapuestas son propias de lo que Camilloni (2012) entiende como saberes didácticos: saberes que, aunque tienen anclaje en lo teórico, también se construyen desde el hacer. De este modo, dichos saberes son siempre situados, heterogéneos e, incluso, contradictorios. Esto es lo que ocurrió con la lectura y la escritura en la pandemia: en contextos inusitados, las docentes apelaron al *sincretismo* y el leer y el escribir se trabajaron como prácticas, pero siempre garantizando que estas pudiesen ejecutarse, haciendo énfasis, en sala de 5 y en primer grado, por ejemplo, en el trazado de las letras y en lo más motriz que era preciso entrenar.

Finalmente, en relación con la última área de indagación, que trabaja sobre las *modalidades de evaluación*, se observa que ambas docentes entienden que la evaluación en pandemia precisó verse como proceso

(*categoría 3.1.*) y como coproducción entre docentes, familias y estudiantes (*categoría 3.2.*). En este punto, las docentes refieren a la necesidad de entender la evaluación como un proceso, sobre todo, en pandemia. Esther enfatiza que cada uno de sus estudiantes tenía un punto de partida distinto y, por ende, también un punto de llegada diferente, que en lo que atañe a la lectura y la escritura tener hermanos mayores, padres que estuvieron en casa o padres que fueron trabajadores esenciales son cuestiones que moldearon circunstancias muy diferentes en las cuales alfabetizarse. Así, Esther destaca que:

Fue una evaluación de proceso, en la que traté de ver de dónde partió cada niño y a dónde pudo llegar. Primer grado es un año que genera mucha ansiedad no solo en los niños, sino en las familias, así que imagínate lo que fue en pandemia. (...) Y después entender que todos tienen distintos puntos de partida y todos iban a tener distintos puntos de llegada: hubo niños que tenían hermanos más grandes que los ayudaron con la lectura y la escritura, padres que estuvieron siempre en casa, padres que siguieron trabajando porque eran esenciales y entonces cada casa se hizo un mundo y yo tuve que tenerlo en cuenta. Además, me pareció necesario sostener algún tipo de evaluación. Así que, aunque no haya sido obligatorio, yo hice a cada uno [de los niños] los informes por trimestre, un informe más cualitativo, con las áreas básicas (lengua, matemáticas, sociales y naturales), pero un informe en sí. Me parecía importante que la familia también percibiese ese progreso y que pudiésemos trabajar en ese ida y vuelta.

Al igual que Esther, Silvia también hace hincapié en el contacto frecuente con las familias, en conocer sus contextos personales, el acceso a los materiales y dispositivos para el estudio, a la idea de esa evaluación como una coproducción (*categoría 3.2.*). En ambas entrevistas, esta cuestión de evaluar con base en lo que los padres o cuidadores pudieron mostrar vía *WhatsApp* o plataformas fue central. Silvia afirma que:

Lo que nosotros hicimos fue pensar primero antes de presentar la planificación, de mandar actividades en el grupo de *WhatsApp*, preguntándoles con qué materiales contaban ellos, si tenían computadora, quiénes tenían celular, quiénes tenían datos y en qué momento del día se podía hacer la videollamada. Para eso hicimos un diagnóstico general de la sala, para ver qué tipo de comunicación podríamos tener con ellos y, con base en eso, planificamos no hacer tantas videollamadas, por eso te decía empezamos con dos o tres y terminamos la pandemia con una videollamada por semana.

Esther también abona en el sentido de esta evaluación como coproducción, una elaboración conjunta que involucró necesariamente a docentes, estudiantes y a sus familias en la pandemia:

Cuando ya supimos que avanzaba el año y no se volvía a la presencialidad, yo hablé en reuniones sincrónicas individuales con cada uno de los padres y les expliqué lo importante que era su compromiso y cómo íbamos a ir trabajando, les pedí colaboración y atención a ese proceso, sobre todo porque yo

necesitaba que ellos me enviaran los videos o las fotos de los chicos y sus producciones para poder evaluarlos.

Estas concepciones de las docentes en relación con la evaluación van en línea con lo que Carlino (1999) entiende por la misma: evaluar implica un proceso sistemático de recolección de información que sirve para emitir un juicio de valor y tomar decisiones. En las dos entrevistas, las docentes manifestaron que ese proceso de recolección de información les sirvió para ver cómo avanzaban sus estudiantes, pero también, fundamentalmente, para pensar sus propias prácticas de enseñanza nuevas y transmutadas por el COVID-19.

Con base en estos resultados, se torna posible problematizar la enseñanza de la lectura y la escritura en tiempos de pandemia. Así, las docentes entrevistadas detallan los desafíos que enfrentaron al enseñar a leer y a escribir en dicha coyuntura. Si bien los desafíos operan de forma yuxtapuesta y solapada, puede explicitarse que, para ambas docentes, el reto radicó en formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Asumir este desafío significó abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido, mientras que se buscó incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo (como en el caso del taller de huerta, por ejemplo). En lo que atañe a la escritura, las docentes se enfrentaron a la tarea de que esta práctica deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para construirse realmente en un objeto de enseñanza. Intentaron que todo su estudiantado se apropiase de la escritura y la pusiese en práctica sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.

En lo que refiere al objetivo general de nuestro trabajo, que procuraba comprender los saberes didácticos que dos docentes de nivel Inicial y Primario de Neuquén y Bahía Blanca construyeron en relación con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura durante la pandemia, se detalló que estos saberes refieren particularmente a aspectos metodológicos:

(a) Se describieron algunas de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que las docentes llevaron a cabo durante la pandemia. Se enfatizó que, en ambos casos, se intentó preservar el sentido

social de ese leer y escribir (en el taller de huerta o en el trabajo con los propios materiales e intereses de esas infancias, por ejemplo), pero que también se apeló al aspecto motriz del trazado de las letras, inherente a ese pasaje entre los niveles Inicial y Primario.

(b) Se caracterizaron las concepciones de las docentes en relación con la lectura y la escritura en tanto objetos de enseñanza. Tanto Silvia como Esther parecen apelar al sincretismo en sus concepciones sobre el leer y el escribir. Por un lado, las entienden como prácticas sociales situadas, desde un enfoque más vinculado con la teoría psicogenética (Castedo, 2010), pero por otro también recuperan rasgos del enfoque de conciencia fonológica en el trazado de las letras (Fonseca, 2021).

(c) Se describieron las modalidades de evaluación llevadas a cabo por estas docentes en relación con los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura que alcanzaron sus estudiantes. En este sentido, se hizo hincapié en que las familias desempeñaron un papel fundamental a la hora de articular esas prácticas de enseñanza y de permitir que las docentes evaluaran los aprendizajes de sus estudiantes.

En suma, los resultados del análisis de estas entrevistas, en vinculación con una concepción situada de las prácticas de lectura y escritura, posibilitan afirmar que, para las docentes entrevistadas, leer y escribir constituyen herramientas de inclusión socioeducativa, aspectos centrales del trabajo docente en la transición entre los niveles Inicial y Primario. Las prácticas sociales de lectura y escritura se tornaron eje vertebrador de la construcción metodológica (Edelstein, 1996) que efectuaron estas docentes en sus aulas y piedra angular de los saberes -preeminentemente metodológicos- que elaboraron en el contexto de pandemia.

Conclusiones

Esta indagación nos permitió ahondar en los saberes didácticos vinculados con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura que construyeron dos docentes de nivel Inicial y Primario en dos ciudades del interior argentino. Así, el aporte de este trabajo se vincula con pensar que, en pandemia, lo que más se trastocó no fue el objeto de enseñanza (la lectura y la escritura) *per se*, sino el aspecto metodológico de esas prácticas de enseñanza. Lo que se puso en primer plano fue, entonces, el cómo enseñar y cómo evaluar en relación con ese objeto.

Así, se detalla que, con preeminencia, esos saberes construidos por las docentes entrevistadas refieren a lo metodológico, esto es, a los modos de pensar cómo transmitir ciertos contenidos. En relación con los contenidos de lectura y escritura en sí, el contexto de pandemia, inusitado y singular, puso en juego concepciones opuestas pero operativas, en alguna medida, sobre ese objeto de enseñanza, concepciones que ayudaron a las docentes a trabajar con esos/as estudiantes de sala de 5 y primer grado para que estos, en sus hogares, pudiesen llevar a cabo sus propios procesos de alfabetización. Las prácticas de enseñanza, por su parte, se caracterizaron por un *sincretismo*: una combinación a base de prueba y error de la experiencia previa de esas docentes, el contexto emergente de la pandemia, el trabajo con situaciones didácticas fundamentales (como la *escritura por sí mismos/as*), la búsqueda de propósitos sociales para enmarcar el trabajo con las prácticas de lectura y escritura, la necesidad de reforzar el contacto con las familias como único medio de comunicación con sus estudiantes.

En suma, este estudio plantea la necesidad de retomar las voces de estas docentes y los modos en los que trabajaron, junto con las familias, la enseñanza de la lectura y escritura en 2020. Dicho trabajo con las propias perspectivas de los docentes contribuye a visibilizar las formas en las que se garantizó la continuidad de los aprendizajes y el derecho a la educación de las infancias en los momentos más acuciantes del COVID-19.

Notas

[1] En este artículo, se reconoce la necesidad del empleo de lenguaje no sexista. No obstante, cuando se refiere a las docentes entrevistadas, se utilizan artículos y pronombres femeninos puesto que las docentes se identifican con ellos.

[2] Por cuestiones de privacidad de las familias, las infancias y las docentes con quienes se trabajó, se anonimiza la referencia a las instituciones en las que se llevó a cabo el trabajo de campo y se emplean seudónimos para nombrar a las docentes. No obstante, se consignan las características distintivas de las instituciones, en ambos casos, y luego se profundiza también el perfil de esas docentes con quienes trabajamos.

Bibliografía

- Basabe, Laura y Cols, Estela (2012). La enseñanza. Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney, *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires, Paidós.
- Brito, Andrea, Stefani, Valeria, Archanco, Pamela, y Torres, Norma (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en tiempos de pandemia: distintas perspectivas en la mirada docente. *Educación y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 59–72. <https://doi.org/10.33255/2591/1450>.
- Camilloni, Alicia (2012). Los profesores y el saber didáctico. Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney, *El saber didáctico* (41-60). Buenos Aires, Paidós.
- Carlino, Florencia (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique.
- Castedo, Mirta (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina (1980-2010), *Lectura y Vida*, vol. 31, nro. 4, 35-68, Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88885/Documento_completo.9654.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castedo, Mirta y Hoz, Gabriela (2021). Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. I, nro. 2, 233-251. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14472/pr.14472.pdf
- Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. A. Camilloni y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2013). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? Emilia Ferreiro (ed), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 297-314). México, Siglo XXI Editores.
- Fonseca, Liliana (2021). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación, *Journal of Neuroeducation*, 2(2): 99-108. DOI: 10.1344/joned.v2i2.
- Hoz, Gabriela, Wallace, Yamila y Heredia, Eugenia (2021). Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina, *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, 282-293, DOI: 10.24215/18509959.28.e35.
- Kalman, Judith y Rendón, Víctor (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, 29-48. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122003.pdf>
- Kaufman, Ana María, Lerner, Delia y Castedo, Mirta (2014). *Documento transversal N°3. Escribir y aprender a escribir*. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Documento%20Transversal%203%20-%20Escribir%20y%20aprender%20a%20escribir.pdf>

Larrosa, Analía (2021). *Enseñar a escribir a los niños por sí mismos en el contexto de la pandemia. Análisis de las prácticas de enseñanza desde las voces de las maestras*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/142864/Documento_completo.pdf?sequence=1

Lerner, Delia (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y Marta Kohl de Oliverira, *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Maxwell, Joseph y Miller, Barbara (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. Patricia Leavy y Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). New York, Guilford Press

Mendizábal, Nora (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). El trabajo con los datos, análisis de los datos en la investigación cualitativa. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). La investigación cualitativa. Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.