

Mirta Castedo*
Gabriela Hoz**

Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia

RESUMEN

El ambiente alfabetizador se constituye en una condición didáctica fundamental para la alfabetización inicial en el aula, idea que suele producir malos entendidos; puede llevar a pensar que ciertos objetos alfabetizan por sí mismos o que la presencia y manipulación espontánea de material escrito es suficientemente alfabetizadora. Muy por el contrario, la inmersión es necesaria pero nunca suficiente. Es el uso del material en situaciones didácticas lo que se constituye en condición alfabetizadora. En las aulas (presenciales), la centralidad de los materiales que conforman el ambiente alfabetizador radica en que con el uso intensivo las escrituras se hacen estables para los niños y así se transforman en fuentes de información “seguras” para interpretar o producir nuevas escrituras, es decir, algunas escrituras del ambiente se constituyen en fuente para interpretar o para producir otras escrituras. En condiciones de distancia o de presencialidad con intermitencias, este trabajo no ha resultado sencillo. En este artículo se analizan las decisiones que tomaron dos equipos escolares para resignificar su construcción y uso.

* Mirta Castedo es doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa (DIE-CINVESTAV). Profesora emérita de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, ambos de la UNLP. Formadora de docentes e investigadores y autora de numerosas publicaciones en el área de enseñanza y aprendizaje de lengua escrita.

** Gabriela Hoz es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en escuelas primarias y profesora de educación superior en la ciudad de La Plata. Formadora de docentes en el área de enseñanza y aprendizaje de lengua escrita.

PALABRAS CLAVE

Ambiente alfabetizador ▪ alfabetización inicial ▪ didáctica de la lectura y la escritura ▪ enseñanza a distancia

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que una condición didáctica fundamental para la alfabetización inicial consiste en crear y sostener un *ambiente alfabetizador* en la escuela y en el aula. Es decir, un ambiente donde las personas disponen de textos de distintos tipos y acuden a su lectura y a su escritura de manera habitual y fluida para multitud de circunstancias y propósitos (Nemirovsky, 2009).

El concepto de “ambiente alfabetizador” suele producir malos entendidos; puede llevar a pensar que ciertos objetos alfabetizan por sí mismos o que la presencia y manipulación espontánea de material escrito es suficientemente alfabetizadora. Muy por el contrario, la inmersión es necesaria pero nunca suficiente. Es el uso del material en situaciones didácticas –diseñadas con propósitos de enseñanza– lo que se constituye en condición alfabetizadora. En las aulas (presenciales), el ambiente suele incluir un espacio destinado a la biblioteca donde están los libros, una lista de títulos de cuentos que se están leyendo, fichas para guardar memoria de los préstamos de libros; una agenda semanal a la que se recurre diariamente donde están los nombres de los días y un calendario con los nombres de los meses que se usa para registrar cumpleaños y otras fechas importantes; varias listas o cuadros como los nombres de los niños, los personajes de los cuentos, los animales que se están estudiando, etc.; notas de distintos tipos sobre lo que se está leyendo y estudiando; un abecedario con palabras de referencia que se usan de muchas maneras.

La centralidad de estos materiales radica en que con el uso intensivo las escrituras se hacen estables para los niños y así se transforman en fuentes de información “seguras” para interpretar o producir nuevas escrituras. Cuando hablamos de fuentes de información en condiciones presenciales nos referimos a que con el uso sostenido e intencionado, algunas escrituras del ambiente se constituyen en *fuentes para interpretar o para producir otras escrituras*, porque los chicos van aprendiendo a identificarlas y a analizarlas a partir de estar seguros acerca de qué dice allí. Muy rápidamente, aprenden a buscar en los nombres de los días de la semana, de los compañeros o de la lista de animales que están estudiando cómo escribir otras palabras o enunciados. Para niños en etapas iniciales de conceptualización de la escritura, las fuentes pueden servir para encontrar letras con las cuales variar sus escrituras; para otros más avanzados, para encontrar valores sonoros (LUCIÉRNAGA se escribe con la del LUNES, CALABAZA es como CAROLA).

Ahora bien, generar este funcionamiento del ambiente en condiciones de distancia o de presencialidad con intermitencias no ha resultado sencillo (Castedo et al., 2020; Hoz et al., 2021). Este trabajo analiza las decisiones que se tomaron



en dos equipos escolares para resignificar la construcción y uso del ambiente así como las consecuencias y tensiones que han dado lugar en la interacción con los niños y entre los miembros del equipo escolar.

MARCO CONCEPTUAL

Las posibilidades, dificultades, límites y logros en la alfabetización de los chicos, en cualquier tiempo y espacio, no se leen sino a través de alguna posición epistemológica que implica una concepción del sujeto, del objeto de conocimiento, de los procesos de enseñanza y de los procesos de construcción de conocimiento. En la perspectiva que asumimos, los chicos no coleccionan informaciones del medio sino que las ponen en relación con sus conocimientos previos y elaboran hipótesis explicativas originales acerca de lo que puede estar escrito y acerca de cómo se escribe, diferentes a las del adulto alfabetizado. Es a partir de esas hipótesis que interpretan y producen escritura. De este modo, la información que el medio provee, a través de los soportes materiales de la escritura y de interacciones con otros lectores y escritores son resignificadas por cada niño para poder avanzar (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2019). La escritura da lugar a diversidad de prácticas de lectura y de escritura que son a la vez prácticas sociales, lingüísticas, cognitivas y políticas (Bautier, 1997) que se hacen posibles a través de un sistema de representación de la lengua. De manera que no hay unidades predeterminadas en lo oral que deben transformarse en grafemas, y viceversa, sino complejas relaciones entre lo oral y lo escrito y entre las unidades de lo escrito entre sí (Ferreiro, 2002). Para aprender a escribir, los chicos necesitan reconstruir esas relaciones, las mismas que a la humanidad le ha costado siglos producir.

En la escuela los chicos necesitan tener oportunidades para reconstruir tanto las prácticas como el sistema de escritura. Por eso, en esta perspectiva, se ofrecen situaciones de interpretación y de producción de escrituras semejantes a las que se presentan en las prácticas sociales de referencia y se lo hace desde el primer día de clases. Se procura que las intervenciones del docente acompañen y favorezcan el proceso de reconstrucción, dialogando con las hipótesis de los pequeños porque es la única manera de que resulten comprendidas, en palabras de Delia Lerner, “acercar la enseñanza al aprendizaje”.

A causa del aislamiento y del distanciamiento, la enseñanza ha cambiado, de la mano de la transformación del espacio y el tiempo escolar. Lo que impregnó todas las situaciones es algo contrario a la escuela y a lo humano: poner distancia. La distancia tuvo distintos y cambiantes grados y configuraciones que dieron lugar a diversidad de situaciones. Sin embargo, algunos rasgos fueron los denominadores comunes: pasar de tener como *interlocutores* a un conjunto de niños que integran el grado a un interlocutor integrado por otro colectivo, las familias con los niños en su seno en grupos que incluyen, por lo general, distintos subconjuntos de un grado o un único niño. El *colectivo* de niños dentro del aula en muchos



momentos se *desdibujó* o se *fragmentó* y se reconfiguró en las “burbujas”¹ donde vuelve a aparecer un grupo de chicos interactuando pero con menor intensidad. Los cambios en el tiempo afectaron tanto la duración como la frecuencia. Niños y adultos transitamos la reconfiguración de esos grandes organizadores de la vida cotidiana que son la escuela y el trabajo. La heterogeneidad de tiempos dedicados a la escuela y en la escuela fue enorme pero, aun en situaciones óptimas, la alfabetización no recibió la misma “cantidad” y frecuencia de tiempos. En este contexto de cambios imprevistos y de dificultades, los equipos docentes adaptaron sus prácticas aceleradamente. Este artículo presenta algunas alternativas que resultaron viables en contextos de distancia y reflexionamos sobre su empleo en el futuro inmediato.

Toda nuestra exposición se refiere a las situaciones en las cuales los chicos estuvieron en mayor o menor medida “conectados” a través del impreso y/o por medios digitales. Por “conectados” queremos decir, conectados de algún modo con sus docentes y con algunos compañeros, con cierta frecuencia sostenida, aunque sea con altibajos, y, al mismo tiempo, conectados con alguna parte de los contenidos escolares.

LAS EXPERIENCIAS

De todos estos objetos y prácticas nos referiremos a dos experiencias desarrolladas a distancia. La primera se desarrolló en primer año de la Escuela Graduada J. V. González perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La segunda tuvo lugar en la Escuela Primaria N° 8 del distrito de Chascomús, provincia de Buenos Aires, en el contexto del Proyecto de Extensión “Diálogos urgentes sobre alfabetización inicial en tiempos de pandemia y postpandemia” (Res. N° 1256/20, FaHCE, UNLP). Ambas se enfocan en cómo los materiales del ambiente se usan como fuentes de información para interpretar o producir nuevas escrituras.

EXPERIENCIA SOBRE CONSTRUCCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN SEGURA EN TORNO A UN ABECEDARIO

Crear un ambiente para alfabetizar supone generar un aula que contenga material escrito que se convierta en una fuente segura de información para leer y/o escribir nuevos enunciados. Un conjunto de palabras estables asociadas a un abecedario es una de las fuentes de informaciones privilegiadas. Como el abecedario es un

1. Una “burbuja” escolar se compuso por una parte de los estudiantes de un grado junto a su docente. Así, distintas “burbujas” de un mismo grado asistieron de manera alternada reduciendo el número de estudiantes presentes y posibilitando el distanciamiento social.



material insoslayable, su presentación y el trabajo junto con los niños en su armado también es una tarea que ocupa los primeros tiempos de trabajo en el aula de la Unidad Pedagógica (ciclo de primer y segundo grado). En adelante, lo llamaremos “abecedario”, descontando que no estamos hablando solo de las letras sino de letras acompañadas de una palabra que la contiene como inicial en una sílaba directa y por una imagen lo más despejada posible, es decir, la escritura cuenta con un contexto gráfico para poder anticipar qué dice en esa palabra escrita (Cutter, 2011; Kaufman, 2013).

Los requisitos para que funcione del modo deseado conducen a que el material sea diseñado por la docente, o por un grupo de docentes, que eligen cuidadosamente qué palabra se usará para cada letra. Evitan reiterar las que aparecen en otras fuentes (por ejemplo, si aparece el nombre PABLO, se elige usar otra palabra cuyo inicio combine la letra pe con otra vocal). Otra característica es que el abecedario se organiza como un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008), es decir, permite la incorporación de otras escrituras que amplíen el repertorio de fuentes de información para cada letra inicial a medida que se va trabajando con distintos temas y, por lo tanto, constituyen un mecanismo para activar la participación continua de los niños. Entonces, en la A estará inicialmente AVIÓN pero también AMANDA y ALAN, más tarde AMARILLO y AZUL. Por último, lo fundamental es que el abecedario sea empleado con frecuencia en el aula porque solo su empleo intenso y con múltiples propósitos favorece que los chicos acudan a las escrituras sin necesidad de que el docente lo indique; si estos carteles han sido leídos más de una vez, los chicos ya saben que dice ahí y por eso se van a transformar en una fuente de información.

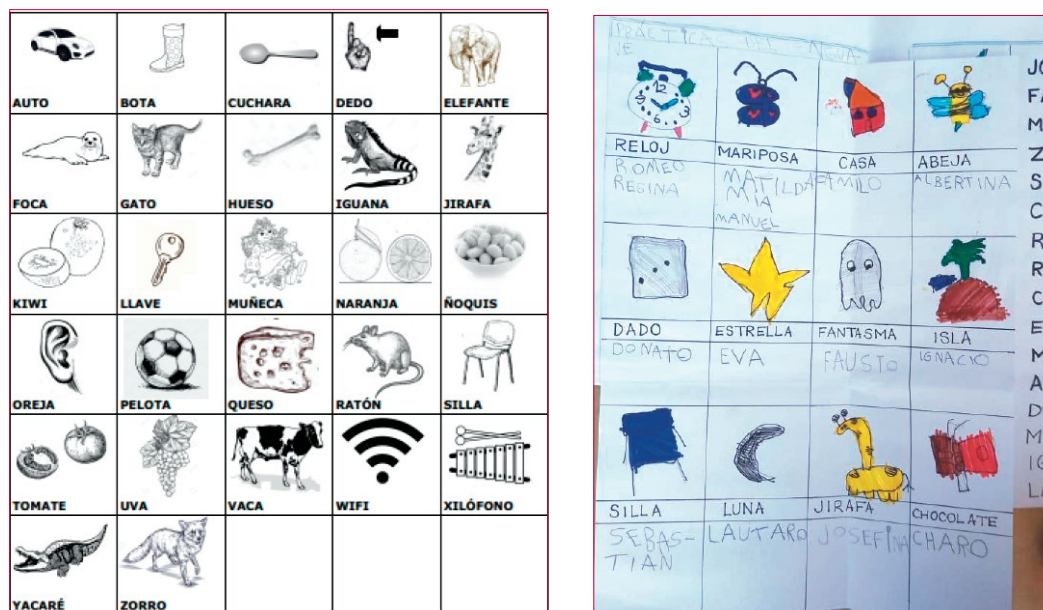
Para la enseñanza bimodal, además del abecedario del aula, se generó otro igual y personal en formato plantilla; en una hoja, con las mismas palabras que forman parte del abecedario del aula. Asimismo, en la plantilla se dispuso de un espacio en blanco que permite, en sucesivas semanas de trabajo no presencial, la incorporación de los nombres de los compañeros de la burbuja y más tarde de otros nombres de objetos (imagen 1).

Así como tener el abecedario en el aula requiere de su uso asiduo para que se transforme en fuente segura de información, el abecedario personal también lo necesita en el caso de que no haya ningún tipo de presencialidad. Los dos ejemplos siguientes pertenecen a escuelas que se encontraban trabajando a distancia durante 5 meses y que contaban con la posibilidad de elaborar propuestas de enseñanza sincrónicas con una frecuencia semanal.

En 1º trabajan con adivinanzas. Después de jugar varias veces en clase, los chicos ya saben algunas de memoria y aprenden otras para repetirlas a algún familiar. También preguntan en el hogar si conocen algunas, las aprenden, las graban en audio y las comparten en el grupo de compañeros. Es decir, ya están familiarizados con el género.

En este marco, se organiza un encuentro sincrónico para “jugar a descubrir” la respuesta de algunas adivinanzas. Por ejemplo, si la respuesta es GALLO, se presenta la escritura en columna de GALLO/CABALLO/GATO, para encontrar

Imagen 1. Abecedarios en plantilla, 1º año,
Escuela Graduada J. V. González, UNLP.



dónde dice. Es decir, en el contexto de una situación de búsqueda de una respuesta, se organiza una situación de lectura de los niños por sí mismos, del tipo dónde dice un enunciado entre otros (para una descripción de esta situación ver Castedo, 1999; Castedo y Molinari, 2008; Lerner y Kaufman, 2015). Cuando se está aprendiendo a leer, la elección del enunciado puede estar guiada por criterios cuantitativos o cualitativos que constituyen índices de los textos para saber qué dicen en un conjunto de marcas escritas. La consideración de esos índices se apoya en otros enunciados conocidos, para el caso, “gallo” empieza como “gato”, tiene la de “Gastón”, termina como “pato”.

Ahora bien, el desarrollo de esta situación, muy estudiada en el aula presencial, requirió de ciertos recaudos en la distancia durante el trabajo sincrónico. Por ejemplo, anticipar a las familias que van a usar los abecedarios personales y que será necesario que estén disponibles al alcance de la mano de los niños porque la disponibilidad de cada material en relación con cada situación no es obvia para las familias sino que constituye un conocimiento especializado de las y los docentes. Del mismo modo, al iniciar el trabajo sincrónico se “pacta” con los niños que para resolver el problema de encontrar dónde dice, antes hay que dar y encontrar una pista en el *abecedario*. Por ejemplo, “¿Qué palabra del abecedario empieza como GALLO? la buscamos para estar seguros de dónde dice GALLO”.

Este modo de proceder obedece a que se ha observado que en el aula presencial la situación se puede resolver de la manera descripta o de otras muchas. Una vez planteado el problema, sin explicitación previa de una estrategia, se abren distintas posibilidades que el docente regula sobre la marcha de la acción didáctica, muchas veces abriendo varias líneas de reflexión a la vez. En encuentros sincrónicos, donde aumenta la distancia entre las interacciones, garantizar que cada uno



de los niños tome en cuenta índices para elaborar sus respuestas resulta mucho más complejo. Por eso se procede explicitando una de las muchas estrategias posibles para llegar a la respuesta, aunque se sostiene un principio fundamental: el adulto resuelve una parte del problema y devuelve a los niños algo de lo que deberán hacerse cargo.

Advertir que el trabajo con el abecedario como fuente segura para buscar información no resultaba para nada sencillo en el hogar, llevó a decidir que se destinarían tiempos específicos de trabajo con el abecedario como fuente. Las decisiones sobre frecuencia, duración y contenidos puestos en primer plano en cada una de las (escasas) situaciones sincrónicas a distancia (junto con el número de niños participantes), constituyó una verdadera resignificación de la planificación de la enseñanza. ¿Qué hacer en menos tiempo? ¿Cómo distribuirlo? ¿Con quiénes?

Se decidió que cada cuatro encuentros sincrónicos, uno se destinaría exclusivamente al trabajo con las palabras del abecedario para tomarlas como objeto de reflexión, hasta que los chicos las incorporasen con autonomía como fuente segura, es decir, sin que el docente lo pida. Con la plantilla del abecedario presente, se plantean problemas de búsqueda de una palabra que comparta el comienzo (“si quisiera escribir PUMA, ¿qué palabra tendríamos que buscar para que nos ayude a escribir PUMA?”) o de evaluación de juicios de otros (“Algunos chicos dijeron que PUMA va con la de UVA, ¿qué les parece?”). De este modo se favoreció la recuperación explícita de la fuente segura pero también el intercambio sobre las hipótesis de los niños que pueden ser diferentes. Cuando este trabajo se desarrolló asiduamente, las palabras que formaron parte del repertorio disponible en el portador se convirtieron en palabras seguras a las cuales recurrir para escribir otras, inclusive cuando el docente no estaba presente, constatación comentada por muchas familias.

Veamos una pequeña escena de la resolución de una tarea para hacer “en casa” en la cual se usa el abecedario personal. Se trata del aula de Laura Torres.

En el marco de la secuencia de adivinanzas, la maestra envió por audio de WhatsApp una adivinanza que los niños debían descubrir. Una vez que lo hacían y tenían la respuesta, debían armarla con letras móviles.² En este caso, la respuesta era TORTA. Enzo ordena las letras y, ante la solicitud de su madre de hacer un video para contarle a la maestra cómo lo hizo, menciona “como mi boca... mirá *tor... ta, ta*, con la T de tomate y la A”, haciendo referencia a las correspondencias sonoras que ya comenzó a establecer para decidir qué orden darle a las letras, pero también a la palabra segura que posee en el abecedario (tomate). Y agrega “¿y cómo me di cuenta? porque antes, *to*, justo aquí me dio la idea que va la T de tomate... y así *tor, tor, ta...* como tortuga. Y a mí me dio la idea

2. Las propuestas que incluyen el armado de palabras con letras móviles también habían sido acordado con las familias, explicándoles que se les debía entregar a los niños las letras exactas que se requieren para la palabra pero desordenadas y que el desafío para los niños era ordenarlas. Asimismo se sugirió ofrecer como ayudas para esta tarea el uso del abecedario para pensar inicios y finales.

de que va la t de tomate de nuevo”, volviendo a apoyarse –con recurrencia– en la palabra segura que aporta el abecedario.³

*Imagen 2. Enzo arma TORTA, 1º,
Escuela Graduada J. V. González, UNLP.*



Como se advierte, el trabajo en el hogar resulta muy acotado, pero al menos se garantiza que la situación se desarrolle en torno a escrituras con sentido que presentan desafíos para los niños. Las condiciones creadas permiten que los niños resuelvan la tarea utilizando sus conocimientos y los apoyos disponibles, aunque la intervención familiar sea escasa.

EXPERIENCIA SOBRE CONSTRUCCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN SEGURA EN TORNO A UNA “CAJITA DE LOS NOMBRES”

Un problema muy importante que se suscitó en el abrupto inicio del 2020 fue que aún no se habían construido las fuentes de información seguras en el aula e inesperadamente se suspendieron las clases presenciales. A la dificultad de que los chicos tuvieran que escribir con una mediación del docente que no se encontraba frente a ellos, sin interacción con pares y con la intervención de una familia que con las mejores intenciones le dictaba letra a letra, se agregó no poder ayudarlos

3. El video del ejemplo relatado se puede observar en <https://youtu.be/qjmKGQOPxPA>



con intervenciones que remitieran a otros nombres (“para escribir LUCIÉRNA-GA, fijate que hay uno de los días de la semana que empieza igual”).

Ante la dificultad, se empezó a idear un dispositivo que en muchas escuelas se llamó la “CAJITA DE LOS NOMBRES”. En cuanto se recuperó la presencialidad y alertados por la posibilidad de perderla en cualquier momento, nos concentramos en generar un ambiente donde se construyeran fuentes de información seguras pero que cumpliera con dos condiciones: ser *transportable* (escuela - hogar) y poder ser empleado tanto de manera colectiva en el aula como también de manera *individual* en el hogar. La expectativa era que se transformara, además, en un apoyo para las familias y para esa forma nueva de interacción que eran los encuentros sincrónicos. En una cajita o un sobre que iba y venía en la mochila, se incluyó una parte de los carteles que estaban en el aula. La reducción del material pareció una necesidad evidente y esa fue la primera transformación: los chicos no iban a poder trabajar productivamente con todas las palabras una vez que dentro de la caja perdieran su contexto. Decidimos que en esa cajita “transportable” hubiera solo tres colecciones de nombres,⁴ dos estables y una variable, bajo la condición de que las tres hubiesen sido muy trabajadas. A saber:

- los nombres de los días de la semana,
- los de los compañeros de la burbuja, y
- los nombres comunes o propios nodales en la historia que se estuvo leyendo y trabajando o en el tema que se está estudiando en la burbuja.

Recordemos que para poder identificar un nombre entre otros es necesario contar con un contexto desde donde hacer anticipaciones y verificarlas en el texto (Kaufman, 1998). El trabajo en el aula presencial con los tres repertorios es la condición para que esto suceda. Pero hay una diferencia muy importante entre el aula y el hogar. En el aula esos repertorios están puestos en un contexto material que colabora para hacer las anticipaciones. Por ejemplo: los días de la semana están en la agenda semanal y además siempre en el mismo orden. Eso permite saber cuál es cuál o identificar dónde dice TEO porque es un nombre que está en la lista de los encargados de recoger los papeles los días viernes. Cuando los nombres se depositan en la cajita pierden ese contexto. Es por eso que se decidió que, a diferencia de lo que sucede en el aula, tuvieran otros indicios “más artificiales” y no tan ligados al uso social para poder identificarlos: cada una de las tres colecciones individuales tuvo un color de fondo que la distingue. De este modo se facilita realizar a distancia una intervención que consiste en circunscribir un subconjunto de escrituras donde hallar un nombre entre otros (“Busquen LUNES en la cajita, es uno de los carteles rosa”). Es decir, el color, un indicio no lingüístico, ayudó a *construir una intervención a distancia equivalente a una presencial*.

4. Elegir “nombres” como escrituras estables obedece a que los niños conciben que los sustantivos comunes y propios son las primeras formas que aparecen escritas.

Por su parte, los nombres de objetos de la cajita tienen una imagen al dorso de la escritura. Al igual que la inclusión del color, la decisión de colocar imagen al dorso fue objeto de discusiones entre especialistas y docentes. Los indicios que se proveen en el aula para saber dónde buscar algo son parte de los contextos situacionales, gráficos o verbales. En cambio, en el hogar y en la cajita se pierden estos contextos. La imagen al dorso resultó de una “negociación” entre los contextos escolares y del hogar porque permite que los chicos busquen una palabra cuando están solos y no logran reconocerla por la escritura y, al mismo tiempo, también permite sostener situaciones más analíticas de la escritura en sí misma, sin imagen, en otros momentos (que quedarían invalidadas con la imagen si estuviese al lado). Al mismo tiempo permite que estas escrituras se utilicen de una manera complementaria a las del abecedario, donde la imagen está al lado.

Imagen 3. Cajita de nombres, EP8, Chascomús, PBA.



A partir de este material, se realizan diversas situaciones que siempre comienzan, de preferencia, en presencial o, en su defecto, en encuentros sincrónicos, para después ser replicadas en el hogar a propósito de la lectura o la escritura de nuevos enunciados. Algunas de estas situaciones, enfocadas en el análisis de las unidades menores del sistema de escritura, fueron:

- Armar subconjuntos, por ejemplo, poner todos los que empiezan o terminan igual y anticipar (leer) qué dice.
- Armar y desarmar nombres, por ejemplo, escribir los nombres que están contenidos en otros nombres. Esta situación, que conlleva un análisis intrapalabra, está muy vinculada a una que solo se puede realizar en presencial o en sincrónico de pequeño grupo: anticipar qué nombre dice a partir de tapar distintas partes.
- Ordenar, por ejemplo, los nombres de los personajes del cuento en el orden en que aparecen o los días de la semana.
- Comparar nombres de la misma familia (GALLO - GALLINA), transformar nombres con los que se está trabajando (CERDO en CERDITOS).



Veamos una breve escena en un encuentro sincrónico donde la docente pide, simplemente, que tomen los días de la semana y los ordenen. Se trata del aula de Romina Pintos, de la EP8 de Chascomús.

En silencio, Mía toma los carteles rosa. Con bastante rapidez coloca LUNES, MARTES y MIÉRCOLES. Se detiene y empieza a manipular el resto de los nombres. Elige JUEVES y con gesto de complicidad mira a la mamá y muestra el cartel. Esta festeja el hallazgo. Pareciera que se desorienta con el resto. La mamá le hace “leer” en orden los nombres. La niña se apoya en la serie oral para señalar cada cartel ya ordenado, pero parece confundir cuál viene después de JUEVES. Una vez aclarado, toma el cartel de VIERNES. A continuación, coloca DOMINGO y SÁBADO. Su mamá le señala que el orden es “sábado y domingo” y la niña invierte estos carteles.⁵

Imagen 4. Mía ordena días de la semana, EP8, Chascomús, PBA.



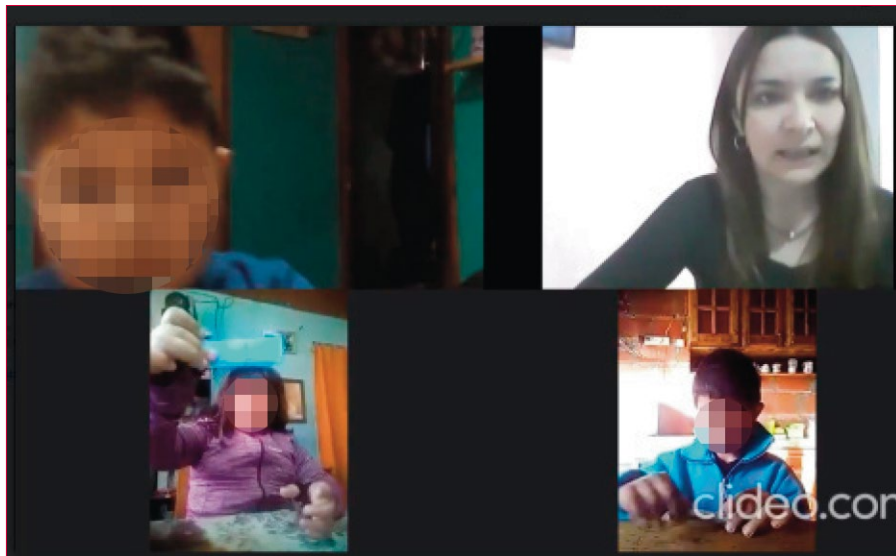
Como se advierte, el trabajo en el hogar resulta muy sencillo. No hay una intervención docente que problematice el análisis. Pero al menos se garantiza que la situación se desarrolle en torno a un pequeño conjunto de escrituras con sentido.

¿Qué sucede cuando la situación aspira a algo más que el simple reconocimiento? ¿Cómo desarrollar estas situaciones en encuentros sincrónicos? Ha sido difícil desarrollar *situaciones de lectura o de escritura por sí mismo a distancia*, cuando

5. El video del ejemplo mencionado se puede observar en <https://youtu.be/QzCvjgRb58s>

maestros y alumnos no se encuentran frente a frente; no poder ver claramente lo que los chicos señalan o producen mientras están intentando interpretar o escribir y, al mismo tiempo, no estar seguros de que ellos vean lo que escribimos o lo que señalamos ha sido una dificultad importante.

Imagen 5. Bruno, Florencia y Jorge con su docente Romina, EP8, Chascomús, PBA.



Sin embargo, desde el segundo período de 2020 la tarea se volvió imprescindible porque algunos niños, por diversos motivos, habían evolucionado muy poco en comparación con el resto de sus compañeros. Transcurridos los primeros meses se advirtió que algunos no participaban de los encuentros sincrónicos, a veces, inclusive, estando presentes.

Entonces, el equipo escolar decide realizar una serie de encuentros individuales para poder *apreciar en qué momento de la construcción del sistema de escritura* se encontraba cada estudiante. Así, se identificaron varios niños que producían escrituras presilábicas, es decir, que no vinculaban las marcas con la pauta sonora del habla (mientras el resto de sus compañeros ya lo hacía sin dificultad). Para avanzar en esta situación se decidió una replanificación y reagrupamiento de los tiempos de enseñanza para todos los chicos del grado. De dos reuniones sincrónicas semanales, relativamente largas, con todo el grado, se sostuvo solo una y se agregaron dos encuentros semanales de 20 a 30 minutos en tríos, parejas o individuales, de acuerdo a las posibilidades de uso de los dispositivos. Para Romina Pintos, la docente del grado, los grupos a atender se multiplicaron y lo mismo sucedió con otras secciones. Otros docentes de la institución sin sección a cargo –directivos, equipo de orientación– se suman entonces a la atención de distintos grupos, es decir, la reorganización también supuso una redistribución de los roles de los educadores.



Al mismo tiempo se decide instalar el uso de la “cajitas de nombres”. La caja se entrega a cada familia como un material indispensable para el trabajo con los chicos en los próximos encuentros; se le da un valor simbólico que a su vez pone en valor el encuentro mismo, cuidadosamente acordado.

Presentamos aquí el trabajo con un grupo de tres niños, Florencia, Bruno y Jorge.

Romina comienza por proponer una situación de lectura de nombres de los días de la semana: “Hoy vamos a trabajar nuevamente con los carteles de los días de la semana, son los de color celeste” (...) “los vamos a separar, los ponen en la mesa”. Los niños buscan en la cajita y disponen los carteles sobre la mesa. De este modo se asegura que el trabajo se circunscriba a un pequeño conjunto de escrituras de un mismo campo semántico para facilitar la anticipación: lo que puede estar escrito son esos nombres y no otros.

Indica: “Van a buscar estos tres carteles, ‘martes’, ‘miércoles’ y ‘jueves’, mírenlos en la pantalla (...) los tienen escritos acá, los pueden buscar solitos”. Para circunscribir aún más las escrituras sobre las que se va a reflexionar, la maestra escribe los tres nombres en la pantalla para que los chicos los puedan buscar entre los de los nombres de los días. Pero ahora no es el color de los carteles lo que permite construir la respuesta sino el análisis minucioso de cuáles son los que tienen las mismas letras y en el mismo orden. No es una consigna que conduzca a leer sino a comparar las marcas, lo cual no deja de ser una tarea compleja para niños con escritura presilábica, quienes normalmente cuentan con un repertorio escaso y poco estable de grafías conocidas. A diferencia de las clases con muchos compañeros, Florencia, Jorge y Bruno se involucran en la propuesta y se disponen a buscar los carteles.

Vemos que la docente asegura que esta primera consigna, que aún no es de lectura propiamente dicha, pueda ser resuelta con éxito por los tres y destina tiempo para que todos localicen los carteles; genera condiciones para interactuar a distancia que no requeriría en presencialidad porque allí el docente puede reponer contexto verbal en todo momento.

Propone: “¿Qué encuentran de parecido en estos tres nombres de los días de la semana? Pensemos juntos”. Nuevamente la intervención se enfoca en rasgos observables de las escrituras, aún no en qué dicen y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de hacer otro tipo de reflexiones. Florencia dice: “Este (mostrando el cartel MIÉRCOLES) empieza con la de ‘mamá’ y el de arriba también”. La niña empieza a analizar a partir de indicios cualitativos en el inicio de los nombres y coordina esa información con el inicio de otros nombres conocidos. La maestra recupera la contribución y pregunta, ahora sí, sobre el significado: “¿cuáles serán estos días?” Esta pregunta es posible porque las opciones son solo tres y porque ya hay un indicio cualitativo en el cual apoyar la respuesta. Sin embargo, saber qué dice en cada uno no es sencillo. Los chicos parecen concentrados pero hacen silencio y esto indica que será necesario modificar la intervención. Romina apela a volver sobre la contribución de la niña, sobre lo que tienen en común: “¿Cómo suena la partecita que se parece?” y lee con señalamiento continuo cada nombre. Ahora es ella la que dice qué dice en cada palabra, a la vez que delega en los niños la reflexión sobre qué

dice en una parte. La propuesta tiene dos aspectos que constituyen un verdadero problema para niños que aún no vinculan la escritura con la sonoridad: las escrituras tienen partes que se corresponden con partes de lo que se dice, es decir, partes escritas comunes suponen partes dichas también comunes.

A la contribución precedente de Florencia, ahora se suma Bruno, quien se siente convocado a pensar en “las partes”. Su primera respuesta es separar oralmente las sílabas de “miércoles”. Dice lentamente, varias veces y en voz baja: “mi- er- co- les, miércoles”. Reitera con otros nombres. Se superpone con la docente que vuelve a leer y, antes de que ella termine, el niño interrumpe y grita “es”. Ahora Bruno descubre otra parte común, no solo la ve, también la vincula con la parte de la palabra oral que representa. Florencia se suma al intercambio que propone Bruno señalando que “en JUEVES también está la partecita que suena igual”.

Recapitulando, en este momento, al menos dos de los niños posiblemente hayan comprendido que dos de los nombres comienzan igual, como “mamá”, y que los tres terminan igual, con “es”. Es decir, han identificado partes comunes en nombres escritos y comienzan a vincularlos con las partes de los nombres orales.

Ante la imposibilidad de poder seguir la escritura de los tres a través de la pantalla (se ha intentado sin éxito en otras oportunidades), Romina les propone escribir cooperativamente, a través de su propia escritura. Genera así una situación intermedia entre lectura y escritura. Desde el inicio, la consigna lleva a reflexionar sobre las unidades de la escritura: “Ahora les propongo que entre todos escribamos la palabra ‘lunes’. No la vamos a buscar entre los cartelitos, vamos a pensar si es un nombre corto, si es un nombre largo, cuántas letras llevará, con cuál empieza y si nos sirve algo de ‘martes’, ‘miércoles’ o ‘jueves’ para escribir ‘lunes’”. La consigna es amplia, permite el análisis desde distintos puntos de vista y recupera el trabajo de lectura que acaban de realizar. Se trata de una situación didáctica que en parte se asemeja a la escritura colaborativa entre pares pero, en este caso, se realiza a través del adulto. La pantalla será el lugar donde se va dejando rastro de las sucesivas reflexiones.

La maestra propone pensar entre todas las palabras que comiencen como ‘lunes’. Jorge, que hasta el momento parecía atento pero no había participado, dice “luna” y Bruno agrega “Lucas”. La maestra escribe ambas palabras. A continuación pregunta: “Qué partecita, hasta dónde nos sirve de ‘luna’ y ‘Lucas’, para escribir ‘lunes’”. El hecho de haber escrito las palabras propuestas permite que el análisis ponga en relación lo dicho con lo escrito. Florencia opina “la primera” y Romina marca L en LUNA para, nuevamente, hacer observable la relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Repregunta: “¿Solamente esta, la primera, la de ‘luna’ o alguna más?”. Florencia agrega: “Con la u”. La docente marca LU y repone qué dice en esa parte, “lu”. Repregunta: “¿Nos sirve alguna más?” y la niña propone “la ene de nene”. Es probable que la niña no esté aún analizando cómo suena sino recordando la escritura de ese nombre con el que ha trabajado en otras oportunidades. Como Florencia ha avanzado mucho en el análisis, la docente convoca a los otros niños: “¿Qué opina el resto?”. Los chicos se suman y la docente pregunta por la siguiente letra (A), para darles lugar a rechazarla.



Imagen 6. Escritura de LUNES, EP8, Chascomús, PBA.



En otro cuadro de texto, Romina escribe LUN, la parte que acaban de proponer y pregunta “¿Qué partecita de ‘martes’, ‘miércoles’ y ‘jueves’ nos sirve para escribir ‘lunes’”? Bruno recupera lo que ha señalado un momento antes “la ‘e’ y la ‘ese’”, Jorge reafirma. La docente recuadra la parte señalada por Bruno e interroga: “¿Y cómo suena esa partecita si yo la quiero leer?”, es decir, invita a poner en correspondencia lo que está escrito con lo que se lee; Bruno responde adecuadamente.

Para finalizar la situación, la docente propone a la niña y los niños buscar en los carteles dónde dice LUNES y comprobar que quedó igual.

Con una dinámica semejante, para chicos que se encuentran en similares condiciones, se realizan actividades que han sido planificadas por todo el colectivo de la escuela, una condición indispensable a partir del reordenamiento de los adultos en relación con los grupos. Para cada situación se planifican unas pocas intervenciones para hacer reflexionar sobre las relaciones entre las partes dichas y las partes escritas: “¿qué parte de ‘cerdo’ sirve para escribir ‘cerdito’?”, “¿qué parte de ‘gallo’ también está en ‘gallina’?”.

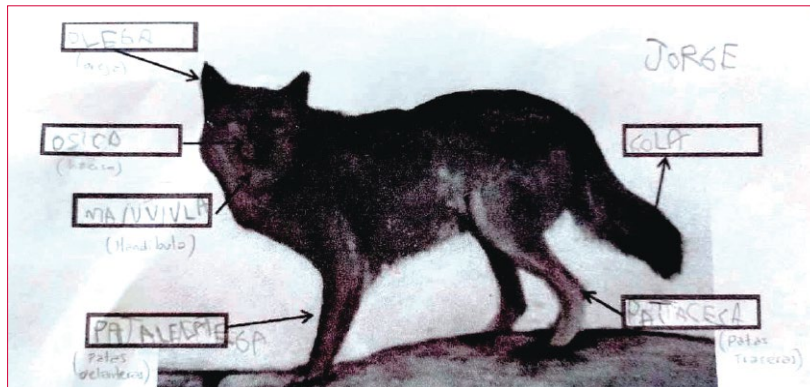
A través de sostener este trabajo durante algunos meses, inclusive una vez que ya pueden trabajar en burbuja, estos niños han avanzado notablemente. Todos, en mayor o menor medida, vinculan la escritura con la pauta sonora del habla, emplean valores sonoros convencionales y realizan análisis en el interior de la sílaba en la mayor parte de los enunciados (imágenes 7 y 8).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS

De los relatos precedentes nos parece que es posible extraer algunas reflexiones que se vinculan tanto con la dimensión institucional como con la del aula.

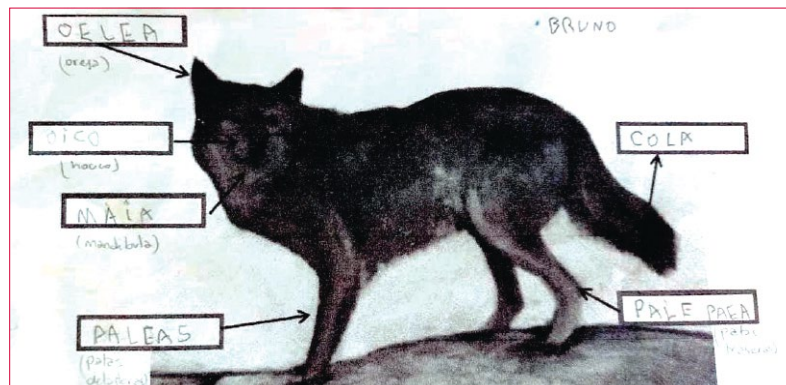
La decisión de llevar adelante una evaluación de cada niño en una entrevista individual por video llamada, originada en la imposibilidad de apreciar el avance de cada uno a distancia; esto es, una diferencia con lo que usualmente sucede en el

Imagen 7. Jorge, EP8, Chascomús, PBA.



OLEGA (oreja), OSICO (hocico), MANVIULA (mandíbula)
PATALELATEGA (pata delantera), COLA (cola), PATACERA (pata trasera)

Imagen 8. Bruno, EP8, Chascomús, PBA.



OELEA (oreja), OICO (hocico), MIA (mandíbula),
PALEAS (pata delantera), COLA (cola), PALEPAEA (pata trasera)

aula, donde la observación cotidiana permite, en la mayoría de los casos, apreciar el avance de cada niño. Esta evaluación tuvo el mismo sentido que la evaluación tiene en el aula usual: tomar mejores decisiones de enseñanza.

Las decisiones sobre la modificación de la frecuencia, duración y contenidos puestos en primer plano en cada una de las (escasas) situaciones sincrónicas a distancia (junto con el número de niños participantes), constituyeron una resignificación de la planificación de la enseñanza para el contexto de distancia. ¿Qué hacer en menos tiempo? ¿Cómo distribuirlo? ¿Con quiénes?

La decisión de reagrupamientos, donde se modifica la duración y la frecuencia de encuentro de cara a la profundización con cada niño o grupos muy pequeños conlleva a la multiplicación de encuentros y a la necesidad de involucrar a otros actores, además de la docente a cargo del grupo.

La participación efectiva de los niños en los encuentros sincrónicos, cuando se disminuye el número de participantes, aumenta; al igual que sucede en presencialidad.



Unido a lo anterior, la planificación conjunta de las situaciones se vuelve imprescindible porque es necesario garantizar que distintos docentes puedan retomar lo trabajado sin dificultad y apuntando a los mismos propósitos.

El intercambio en el equipo escolar sobre la mejor forma de desarrollar las situaciones a distancia, ya presente en tiempos de enseñanza usual pero intensificado por la urgencia de la nueva situación, supuso una toma de conciencia sobre la especificidad y especialidad de los conocimientos didácticos involucrados en la toma de decisiones. Muchas ideas y acciones “naturalizadas” en la vida escolar, como el uso de cada material, el tipo de intervención para ayudar a unos y otros niños, el tiempo de espera para las respuestas, etc., se objetivaron como saberes propios de un especialista, los maestros alfabetizadores, algo que se evidenció de cara a las interacciones con los otros adultos no especializados, las familias.

Hacer “una ceremonia” de la entrega del material, dedicarle un tiempo específico, presentarlo como algo no efímero, que se debe conservar, que es necesario para que los chicos aprendan y que debe tener un lugar resguardado en el hogar se evidenció como una decisión consciente que funciona de manera naturalizada en el hacer cotidiano de muchas aulas.

En el desarrollo de las situaciones sincrónicas también se pudo apreciar que el apoyo en los nombres impresos fue importante para lograr que los adultos permitiesen que los niños dieran alguna respuesta antes de que ellos interviniesen. No obstante, a la vez se pudo constatar que la reflexión de los pequeños sobre las unidades menores del sistema de escritura –lo fundamental de las situaciones de lectura y de escritura por sí mismo– era mínima. Una manera de favorecerla fue planificar una pregunta de reflexión sobre lo hecho: “¿En qué te fijaste para saber...?”, “¿Cómo te diste cuenta cuál iba primero y cuál al final?” o “algunos chicos dicen que todos los días de la semana terminan igual, ¿qué te parece?”. A diferencia del aula, se tomaron algunos recaudos: plantear solo una pregunta por situación y tener en cuenta que la respuesta no puede ser discutida con los pares de manera inmediata. Este recurso y esta dinámica permitieron fortalecer a las familias para que se apoyen en los repertorios individuales contenidos en las plantillas/cajitas o, al menos, diversificó las únicas intervenciones hasta entonces disponibles en los adultos: deletrear, alargar y aislar fonemas, dictar las letras una a una que dejaban a los niños sin margen de reflexión.

CONCLUSIONES

En los relatos, intentamos describir las situaciones tal como se desarrollaron. Se advierte que algunas intervenciones no son las usuales para la situación de lectura por sí mismo donde lo fundamental es realizar anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito en función del contexto y comprobarlas o refutarlas a partir de los indicios que se encuentran en el texto. El contexto es otro; las intervenciones no pueden ser las mismas. Varias de esas “otras” intervenciones podrían explicarse por las condiciones del trabajo a distancia, por sus límites para la interacción.



A la vez, se generan situaciones que son en gran parte nuevas y que conducen a reflexiones mínimas pero productivas.

Cuando la enseñanza se desarrolla a distancia, se juega una tensión entre simplificar la consigna para que sea viable y perder el sentido de que la misma plantee un problema de lectura o de escritura. Por momentos, para garantizar que los chicos puedan responder, la simplificación transforma la situación en un “mero” análisis de los aspectos figurales de la escritura (Ferreiro, 1997, p. 18). El desafío es lograr que esto no resulte lo predominante. No obstante, lo que nunca se pierde es que los análisis se realicen en presencia de escritura, única garantía para aproximarse a comprender el sistema, nunca en la pura oralidad.

En el mismo sentido, en los materiales se juega una tensión entre presentarlos con todas las características que circulan en las prácticas sociales o acompañarlos de color o imágenes que no son parte de las mismas, es decir, generar condiciones didácticas “artificiales”, que nada tienen que ver con lo lingüístico. ¿Hasta qué punto transformarlos? ¿En qué momento se pierde el sentido?

Por último, cabe destacar que la situación didáctica no funcionaría sin haber tomado las decisiones de reorganización institucionales y que, al mismo tiempo, tales decisiones se toman de cara a hacer posible el trabajo didáctico.

Alfabetizar en pandemia ha sido una “circunstancia” larga, imprevista y que va a tener consecuencias de cierta duración. Pero las consecuencias no serán definitivas porque los seres humanos tenemos capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Cómo será la escuela (y otras instituciones) después de estas distancias obligatorias es algo que aún no sabemos. Pero es seguro que algo de lo que sabemos sobre alfabetización, como siempre, seguirá teniendo vigencia y tendremos que reinventar en los nuevos escenarios. El proceso de alfabetización es difícil. Negarlo sería quitarle valor al esfuerzo profesional de miles de docentes que reinventan cada día las formas de sostener lo esencial de los seres humanos, estar con otros, y lo esencial de la escuela, estar con otros aprendiendo.

Más que nunca, es indispensable confiar en las chicas y los chicos. Confiar en que hacen su mejor esfuerzo, igual que los adultos. Confiar en que todo lo que hoy podrían no conseguir es siempre recuperable. Confiar en que será la generación que aprendió a leer y a escribir en pandemia.

Recepción: 18 de octubre

Aceptación: 12 de noviembre

BIBLIOGRAFÍA

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Castedo, M. (comp.). (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Castedo, M. y Molinari, C. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, 1º ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M., Laxalt, I. y Wallace, Y. (2020). *Orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura a distancia*. Unidad Pedagógica. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. La Plata. <https://youtu.be/LUHsiTcvVc>
- Cuter, M. E. (2011). La organización de la tarea y las intervenciones docentes en *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
- Ferreiro, E. (2019) Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies/Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dichotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Hoz, G., Lanz, G. y Wallace, Y. (2021). *Enseñar a leer y escribir en bimodalidad. Reflexiones sobre las formas de la enseñanza y el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje en el contexto de la presencialidad y la no presencialidad*. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. La Plata. 2021. <https://continuemosstudiando.abc.gob.ar/contenido/ensenanza/ensenar-a-leer-y-escribir-en-bimodalidad-primer-ciclo?u=6064692311f8938e3750ed2e>
- Kaufman, A. M. (1998). Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la alfabetización inicial. *Alfabetización temprana... ¿y después?* p. 45-69.
- Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lerner, D. y Kaufman, A.M. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura en *La escuela: espacio alfabetizador*. Barcelona: Grao.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29(4), 6-19.

