



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Aprendizaje de la Lectura y Escritura en la
Unidad Pedagógica de una Institución de
Gestión Privada de Mar del Plata en Contexto
de Pandemia

Estudiante: Bonetto, María Sol

Legajo: 30780

Directora: Lic. María E. Fernández Fariña

Seminario de Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

2024

María E. Fernández Fariña

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M. E. Fariña', written over a faint circular watermark.

María Sol Bonetto

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M. Sol Bonetto', written over a faint circular watermark.



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 11 de mayo de 2024

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Mar del Plata, 11 de mayo 2024

Firma y aclaración del autor:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bonetto'.

Bonetto, María Sol

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Delimitación del objeto de estudio	5
Planteo del Problema	6
Objetivos	6
Supuestos básicos de la investigación	7
Fundamentación	7
Estado del arte	11
Marco teórico	19
Metodología	39
Resultados	45
Discusiones	54
Aportes y contribuciones de la investigación	62
Conclusión	65
Propuesta de intervención	67
Referencias bibliográficas	68
Anexos	73

Título

Aprendizaje de la Lectura y Escritura en la Unidad Pedagógica de una Institución de Gestión Privada de Mar del Plata en Contexto de Pandemia

Resumen

La presente investigación parte del objetivo principal de analizar el proceso de la lectura y la escritura en la Unidad Pedagógica (en adelante UP) del Colegio de Educación Primaria Atlántico del Sur de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID - 19. El trabajo se abordó desde una perspectiva cualitativa y de él se desprenden también como objetivos la posibilidad de analizar en qué medida la intervención docente, el equipo de conducción y el Equipo de Orientación Escolar acompañaron el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de la UP, mediante la modalidad virtual, describir el rol de las familias durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, bajo la modalidad virtual y reflexionar sobre los efectos que la enseñanza virtual generó en el aprendizaje de la lectura y escritura, en el inicio de la escuela primaria.

A partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos, se evidenció que la pandemia y la suspensión de clases presenciales generó que los docentes modifiquen sus prácticas pedagógicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura. Por otro lado, también quedó en evidencia, la importancia del papel activo de las familias y el acompañamiento del EOE durante el proceso.

Los aportes de la investigación, permiten identificar la relevancia de la Psicopedagogía dentro de contextos educativos desafiantes, frente a la posibilidad de elaborar intervenciones pedagógicas pertinentes, capacitar a los docentes para generar prácticas de enseñanza de lectura y escritura inicial que contemplen las individualidades de cada proceso de aprendizaje.

Palabras claves

Aprendizaje de la lectoescritura – Unidad Pedagógica – Contexto de pandemia – Virtualidad

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura dentro de la Unidad Pedagógica (en adelante UP), es un tema de interés para toda la comunidad educativa, ya que aprender a leer y escribir supone un reto para la escuela y para la sociedad en su conjunto. La alfabetización inicial constituye un momento crítico dentro de la educación, debido a que durante su proceso los niños van descubriendo el funcionamiento del sistema de escritura, a la vez que se sumergen en el conocimiento de la variedad de géneros discursivos.

La pandemia por COVID-19 generó que las instituciones educativas establezcan nuevas alianzas con las familias, solicitando que éstas fuesen el puente entre los docentes y los alumnos, brindando los apoyos necesarios para poder garantizar la continuidad del aprendizaje en pandemia. De este modo, se invirtieron los roles, pues los maestros tomaron la función de “acompañar” y las familias fueron empujadas a ser docentes, sin preparación previa y, en ocasiones, sin tiempo ni recursos (Holguín y Santos, 2021).

El rol del psicopedagogo se vuelve fundamental, reivindicando la importancia de su intervención en este contexto. López (2018) sostiene que la adquisición de la lectura y la escritura son habilidades cuyo aprendizaje requieren de la enseñanza explícita. En función de ello surge la intervención Psicopedagógica como herramienta de asesoramiento pedagógico para diseñar conjuntamente con el docente situaciones de aprendizaje desde una perspectiva integral.

Dado que se desconoce en qué medida la coyuntura de la situación provocada por la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID -19, generó que los docentes de un colegio de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires) tuvieran que modificar sus prácticas pedagógicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura de los niños/as que transitaron la UP en dicha institución, bajo la modalidad de enseñanza virtual, se torna necesario realizar un estudio de carácter cualitativo que aporte información y permita analizar cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes para acompañar a los alumnos de la UP en dicho proceso.

Planteo de Problema

Wallace y Heredia (2021) concuerdan que, ante el escenario de pandemia, las actividades educativas debieron ser suspendidas de manera presencial y las propuestas de enseñanza fueron modificadas para adaptarse a la virtualidad. En ocasiones, se vieron limitadas por la dificultad que supone pensar intervenciones a distancia que permitieran generar avances en situaciones asincrónicas, sin intervención de pares y mediadas por las familias, quienes se enfrentaron al desafío de seguir el proceso de alfabetización inicial de sus hijos sin contar, la mayoría, con las herramientas necesarias para abordar este tema central en la educación.

En la presente investigación se realiza un abordaje del proceso de adquisición de la lectura y escritura en la Unidad Pedagógica (UP) del Colegio Atlántico Sur (CADS), institución educativa de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, durante el contexto de pandemia. Considerando los aspectos inherentes a la práctica docente empleados en ese momento, que lograron favorecer o no el proceso de alfabetización de los estudiantes. Así mismo se hace énfasis en el rol del psicopedagogo como miembro del Equipo de Orientación Escolar (en adelante EOE) de la Institución estudiada y en el rol de las familias como acompañantes desde el hogar, con el propósito de analizar su intervención en dicho proceso.

A partir de lo antes expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, así como las estrategias de enseñanza que debieron implementar los docentes en dicho proceso, en la Unidad Pedagógica (UP) del Colegio Atlántico del Sur (CADS) de Educación Primaria de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires) durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19?

Objetivos:

Objetivo general: Analizar el proceso de la lectura y la escritura en la Unidad Pedagógica (en adelante UP) del Colegio de Educación Primaria Atlántico del Sur (en adelante CADS) de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires) durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19

Objetivos específicos:

Analizar en qué medida la intervención docente, el equipo de conducción y el Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) acompañaron el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de la UP, mediante la modalidad virtual.

Describir el rol de las familias durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, bajo la modalidad virtual.

Reflexionar sobre los efectos que la enseñanza virtual generó en el aprendizaje de la lectura y escritura, en el inicio de la escuela primaria.

Hipótesis o supuestos básicos de investigación

La coyuntura de la situación provocada por la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID -19, generó que los docentes de un colegio de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires) tuvieran que modificar sus prácticas pedagógicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura de los niños/as que transitaron la UP en dicha institución, bajo la modalidad de enseñanza virtual, la cual trajo nuevos desafíos en este proceso y en el cual las familias tuvieron que asumir un rol pedagógico para el cual no estaban preparados.

Fundamentación

El presente trabajo integrador final pretende analizar el proceso de la lectura y la escritura en la UP de Nivel Primario en una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19. La premisa parte del supuesto que los docentes tuvieron que modificar sus prácticas pedagógicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura de los niños/as que transitaron la UP, bajo la modalidad de enseñanza virtual.

La alfabetización constituye un elemento clave para la movilidad social, la dignidad y el ejercicio de los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Es por esto que leer y escribir amplía las posibilidades de progreso y participación de las personas, nutriendo la vida individual y colectiva (Cervantes Holguín, E., Rojas Santos, B. A. 2021). Zetino Mario (2021), en su investigación comparte la visión de la importancia de la alfabetización, al plantear que la lectura y la

escritura son competencias básicas, necesarias de ser adquiridas para participar dentro de la sociedad actual. Aprender a leer es un proceso complejo, el cerebro no fue diseñado para la lectura, sino que recicla algunos de sus circuitos para esta actividad cultural nueva (Dehaene, 2018). Es por esto que Coltheart (1994, p. 104) sostiene que la lectura no es una destreza natural que se desarrolle de forma espontánea, sino que es artificial y se necesita de una enseñanza sistemática para lograr que una persona se alfabetice. Gracias a años de práctica estos procesos se vuelven automáticos e inconscientes, hasta generar la ilusión de que la lectura es simple y se da sin esfuerzo.

Entonces, se comprende que aprender a leer implica reciclar, a través de la experiencia, un área específica situada en la corteza ténporo-occipital del hemisferio izquierdo, que inicial y evolutivamente se utiliza para reconocer objetos, rostros y formas geométricas (Dehaene y Cohen, 2007). En relación a esto, Pearson (2020) agrega que la adquisición de la lectura y la escritura conlleva la implementación de habilidades cognitivas para su ejecución. Ambos procesos no son inherentes al cerebro humano, por lo cual se necesita de su enseñanza formal para ser aprendida y automatizada.

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) catalogó al COVID-19 como una pandemia. En Argentina, mediante la Resolución 108/2020 publicada el 16 de marzo de 2020, el Ministro de Educación resolvió establecer, junto con el Consejo Federal de Educación de Nación, así como con los organismos competentes en materia educativa de todas las jurisdicciones del país, suspender las actividades educativas y el dictado de clases de forma presencial en todos los niveles educativos, en un principio, por 14 días consecutivos que se iban extendiendo a medida que la situación de pandemia continuaba. Este evento inédito sanitario, mundial e inesperado, se extendió durante todo el año 2020, configurando un nuevo marco social que enfrentó al mundo a la necesidad de adaptar los ámbitos y actividades cotidianas.

En el marco de la emergencia sanitaria, Pereyra (2023) remarca que el vínculo presencial entre docentes y alumnos se vio afectado, lo que obligó a una reevaluación, consideración y modificación de las formas de enseñanza. La necesidad de adaptarse a la situación imperante y garantizar la continuidad de la actividad escolar llevó a una transformación significativa en la manera de enseñar y aprender para docentes y alumnos en todo el país. La pandemia ha generado cambios sustanciales al trasladar

las prácticas educativas que solían tener lugar en el entorno presencial del aula hacia el ámbito virtual. Este cambio ha requerido una reconsideración integral de las planificaciones y las intervenciones educativas. Se han tenido que repensar estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y formas de interacción para adaptarse al nuevo contexto virtual.

La adaptación a la virtualidad ha implicado superar desafíos logísticos y tecnológicos, pero también ha abierto oportunidades para la innovación y la creatividad en la enseñanza. Los docentes han tenido que explorar nuevas herramientas y enfoques pedagógicos para mantener el compromiso de los estudiantes y garantizar la calidad de la educación a distancia. La pandemia ha generado una reconfiguración profunda en la forma de enseñar y aprender, llevando a la comunidad educativa a replantearse sus prácticas y a adoptar enfoques más flexibles y adaptativos para asegurar la continuidad de la educación en un entorno virtual.

Si bien, diferentes instituciones universitarias a lo largo de todo el país dictan, desde mucho antes de la pandemia, carreras de grado, de forma virtual, configurando sus prácticas en este contexto, siendo educación y distancia viejos conocidos (Gagliardi, 2020), en el contexto de la educación inicial, primaria y secundaria, la enseñanza mediante la virtualidad, nunca fue empleada salvo en la coyuntura generada en la pandemia. Por lo tanto, esto generó un cambio de paradigma en los contenidos, la metodología y la preparación docente que se enfrentó a éstos sin aviso previo. No es lo mismo enseñar y aprender a distancia para un adulto con desarrollo pleno de su autonomía y autogestión, que para un niño que requiere de la asistencia de un adulto para lograr la conectividad y el andamiaje en el aprendizaje.

Dentro de este contexto, los grupos que conforman la Unidad Pedagógica (UP) en el nivel Primario, enfrentaron el reto de transitar su proceso de alfabetización a distancia. Esto implicó aprender a leer y escribir, estando lejos del aula y de sus compañeros, acompañados a la distancia, por sus docentes.

Según lo establece la Resolución 61/13, la UP se configura dentro del primer y segundo año del Nivel de Educación Primaria, período en el que se deberá garantizar la continuidad de las prácticas de enseñanza enmarcadas en el Diseño Curricular vigente de la provincia de Buenos Aires para el nivel primario (2013). Así, la implementación de la UP es una responsabilidad institucional que debe permitir avanzar en la alfabetización inicial de los niños y en la apropiación de otros contenidos

escolares propuestos en el diseño curricular. En este sentido, cabe destacar que, en el proceso de alfabetización inicial, la enseñanza explícita promueve la reflexión y la toma de decisiones respecto a la propia lectura y escritura, al uso de las grafías necesarias para que algo diga y el orden en que estas se ubican, sumando la comprensión lectora que es esencial para que la alfabetización se cumpla en su totalidad. En esta construcción, la intervención explícita es fundamental, ya que brinda a los estudiantes las estrategias necesarias para ayudarlos a pensar y poner en conflicto sus producciones escritas, así como lo que decodifican mediante la lectura.

Esta investigación tiene como objetivo explorar las propuestas de escritura y lectura implementadas durante el período de virtualidad.

La contribución principal de este estudio radica en la identificación y análisis de similitudes y diferencias presentes en los métodos de enseñanza de alfabetización utilizados en contextos virtual, híbrido y presencial. Al comprender cómo se han adaptado las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a estos diversos entornos, se espera que la investigación arroje luz sobre las estrategias más efectivas en cada situación, proporcionando así información valiosa para la mejora continua de la educación en distintos contextos.

ESTADO DE ARTE

La primera investigación que se expone como antecedente es la de **Hoz, Wallace y Heredia (2021)** quienes investigan sobre la temática planteada a partir de su obra titulada: *Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina*. En dicho trabajo se propone analizar los materiales producidos por la provincia de Buenos Aires, para el área de Prácticas del Lenguaje, en relación a los contenidos y las situaciones de enseñanza propuestos para promover el aprendizaje del sistema de escritura y lectura en los alumnos que transitan el primer año de la escuela primaria. Del análisis de dichos materiales se observa que se ofrecen muchas actividades para que los niños puedan analizar el sistema de escritura, a partir de preguntarse cuál es la letra con la que empieza y termina una palabra, cuáles de ellas empiezan o terminan igual, en qué parte dice una palabra o frase determinada, qué parte de un texto puedo utilizar para escribir otro. En los cuadernillos se presentan situaciones de reflexión sobre las letras que conforman las palabras escritas, partiendo de actividades que promueven la oralidad, como cantar, recitar, escuchar leer al adulto, intentar leer o escribir por sí mismos. Sin embargo, a pesar de la diversidad de propuestas, las autoras concluyen que los materiales no contemplan a aquellos alumnos que se encuentran en una etapa de alfabetización más avanzada, es decir que, al ser un material único, no se contempla la diversidad de conceptualizaciones sobre la lectura y escritura que poseen los alumnos del mismo año escolar. Por otro lado, también concluyen en la importancia de la conexión a internet para acceder a las plataformas digitales que permitan la interacción entre los alumnos, docentes y la escritura.

En el mismo año, en la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta, Argentina, se destaca la investigación realizada por **Carabajal (2021)**, titulada: *La alfabetización inicial en tiempos de pandemia en escuela primaria de Orán*. En dicha investigación se plantea indagar sobre cómo fue el proceso de alfabetización inicial, qué recursos didácticos y enfoques metodológicos utilizaron los docentes y qué nivel de alfabetización lograron los alumnos de 1er y 2do grado, durante las clases virtuales desarrolladas en una escuela primaria N° 4089 Gral. Pizarro, de la ciudad de Orán, durante la pandemia del 2020. Para ello, se utilizó una investigación con un diseño

metodológico mixto de tipo exploratorio. La muestra se conformó por 98 alumnos de 1er grado, tres docentes que estuvieron a cargo de dichos estudiantes durante el año 2020 y la vicedirectora, todos pertenecientes a la escuela primaria N° 4089 del turno mañana, considerada escuela cabecera de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán. Para recolectar los datos necesarios para la investigación se utilizaron cuestionarios, entrevistas y observaciones de registros de clases virtuales y seguimientos pedagógicos de los alumnos. Los resultados obtenidos destacan que los docentes no optaron por un enfoque metodológico de enseñanza de la lectura y la escritura en particular, sino que trabajaban a partir de un texto para llegar a la palabra y reconocimiento de las letras, apoyándose en la guía de los padres hacia los niños para el desarrollo de las actividades. Se advierte que al finalizar el ciclo lectivo 2020, de los alumnos que conformaron la muestra, 25 habían logrado la alfabetización, 43 podían leer y escribir con ayuda de la docente o adulto y 28 aún no reconocían las letras. Por lo tanto, finalmente se concluye que no todos los alumnos de 1° grado de la escuela primaria de Orán pudieron alcanzar el proceso de alfabetización esperado.

Otra investigación fue realizada por **Lerences Vega (2021)**, titulada: *Desarrollo de la conciencia fonológica a través de la modalidad de enseñanza virtual*, durante el ciclo 2020 en la provincia de Mendoza, planteando como objetivo conocer la forma de trabajo que adoptaron los docentes para trabajar la conciencia fonológica (CF) en estudiantes de salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial y de 1° Ciclo de Nivel Primario, durante la virtualidad. Por otro lado, también proponen demostrar la importancia de estimular la CF en la alfabetización inicial e identificar los recursos que los docentes pusieron en práctica para enseñar a leer y escribir en el contexto de pandemia. La metodología implementada es de tipo cualitativa, de tipo exploratoria y la muestra se constituyó con la participación de 30 docentes que se encontraban trabajando en salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial y en 1° Ciclo del Nivel Primario, de la provincia de Mendoza. Se elaboró una encuesta mediante un formulario de la plataforma Google para recolectar datos y describir los factores que generaron mayor influencia en el desarrollo de la conciencia fonológica mediante la enseñanza virtual.

Los resultados obtenidos por la investigación muestran que el 70% de los docentes encuestados, consideran que la estimulación de la conciencia fonológica favorece la adquisición de la alfabetización inicial y que la misma debe ser enseñada

de forma explícita. A su vez se obtiene que el 76.7% de los maestros consultados, consideran que el empleo de variados recursos didácticos tecnológicos, favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura en contexto virtual. Frente a lo expuesto, la autora llega a la conclusión que el contexto de pandemia y aislamiento obligó a los actores de las instituciones a adoptar una nueva modalidad de educación, logrando continuar enseñando y garantizando el derecho de los estudiantes a la educación.

El mismo año en México, **Holguín y Santos (2021)**, investigan sobre esta temática, titulado su trabajo: *Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia*. Esta investigación realizada en el estado de Chihuahua, México plantea como objetivo conocer las experiencias de los docentes de primer ciclo de educación primaria, en relación a los saberes que poseen sobre la alfabetización inicial, indagar sobre las propuestas que implementaron para acompañar los procesos de alfabetización a distancia y las adecuaciones metodológicas que debieron poner en práctica para construir ambientes alfabetizadores que den continuidad al aprendizaje de la lectura y la escritura durante la pandemia. Para dar respuesta, se llevó a cabo una investigación desde un enfoque cualitativo, para recolectar los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de 13 docentes de primer ciclo de educación primaria, del estado de Chihuahua, mediante la plataforma Google Meet.

En los resultados obtenidos se observa desconcierto en los argumentos de los profesores sobre las metodologías más adecuadas para alfabetizar a distancia y debilidad en las competencias digitales necesarias para la educación en contexto de pandemia. Se concluye entonces que es necesario un plan de formación docente en el uso y aplicación de recursos digitales y en los conocimientos sobre los métodos de enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, para aplicar dentro del contexto de educación a distancia.

En el mismo país, surge también la investigación realizada por **Mojarro Delgadillo y Alvarado Nando (2021)**, titulada: *Estrategias del profesorado para la adquisición de la alfabetización inicial en tiempo de pandemia*, tiene como objetivo conocer las estrategias empleadas por docentes de primer grado del Nivel Primario de México para enseñar y desarrollar en sus alumnos habilidades de lectura y escritura, y que de este modo logren alcanzar las competencias esperadas para dicho año de

educación primaria. Así también, pretende identificar los desafíos que atravesaron los docentes durante el aislamiento por la pandemia COVID-19, al momento de acompañar y orientar el proceso de alfabetización de los niños. La investigación se llevó a delante desde un enfoque cualitativo, donde participaron 20 docentes de primer grado de educación primaria a quienes se les administró una encuesta de 15 preguntas, a través de un formulario de Google. El análisis de los resultados permite destacar que, para los docentes encuestados, el uso de las tecnologías como recurso para educar fue un gran desafío, por falta de conocimiento sobre las herramientas disponibles y sus aplicaciones en la educación, como también por las dificultades en la conectividad a internet. En relación al método de enseñanza para alfabetizar a los alumnos, el 90% de los docentes informan haber utilizado un método de lectoescritura, mientras que el 10% comunican no haber puesto en práctica ningún método para favorecer el proceso de alfabetización. Sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, el 55% del profesorado considera que sus alumnos lograron los objetivos de aprendizaje esperados, mientras que el 45% indicó que no pudieron alcanzarlos. Las autoras concluyen la investigación afirmando que la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura a niños de primer grado, resultó un desafío para sus docentes. Consideran también necesarios la instalación de procesos reflexivos, de formación y actualización por parte de los docentes, para poder pensar nuevas intervenciones que permitan que los alumnos de primer grado se apropien de la alfabetización a partir de aprendizajes significativos.

Más tarde, surge un estudio realizado por **Zapata (2022)**, titulado: *La alfabetización inicial en época de pandemia*, cuyo objetivo fue identificar qué estrategias de enseñanza utilizaron los docentes de educación primaria del partido de Merlo, Provincia de Buenos Aires, Argentina, para dar continuidad al proceso de alfabetización de los alumnos de primer grado, durante la pandemia COVID-19. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, descriptivo. La muestra estuvo constituida por tres docentes del nivel primario, que se desempeñaron durante el 2020 en primer grado y 37 familias, todos pertenecientes al mismo establecimiento de gestión privada del partido de Merlo. Para el relevamiento de la información se realizaron entrevistas mediante la plataforma Zoom y encuestas elaboradas a través de un formulario de Google.

Los resultados evidencian que los docentes y la institución lograron mantener el

vínculo pedagógico con las familias, quienes a su vez se manifestaron conformes con las actividades enviadas por los docentes. La mayor cantidad de familias manifestó que sus hijos aprendieron entre “bastante” (44,4%) y “poco” (38,9%), en el contexto de enseñanza virtual, lo cual coincide con lo expresado con los docentes sobre la necesidad de modificar sus planes anuales e implementar contenidos prioritarios debido al contexto virtual. A modo de conclusión los resultados obtenidos dieron cuenta que los estudiantes de primer grado, de educación primaria del partido de Merlo, Buenos Aires, pudieron llevar adelante su proceso de alfabetización inicial. Esto fue posible gracias a las intervenciones de los docentes, que promovieron situaciones de enseñanza y acompañaron a los alumnos a apropiarse de los saberes vinculados a la lectura y escritura. También se concluye que el contexto donde el estudiante vive y el acompañamiento de las familias, es un factor clave para llevar a delante la alfabetización.

Otra investigación que cobra relevancia es la titulada: *Docencia en época de pandemia: los cambios en el proceso de alfabetización y la actitud docente frente a posibles dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje de la lectoescritura de sus alumnos pertenecientes a las localidades de María Susana, Rosario y San Nicolás en el año 2020*, realizada por **Acevedo y Savián (2022)**. El trabajo se llevó a delante en tres localidades de la provincia de Santa Fe, Argentina y tiene como objetivos indagar sobre los cambios que se produjeron en el proceso alfabetizador durante la enseñanza virtual a raíz del contexto de pandemia y conocer la forma en la que los docentes trabajaron con aquellos alumnos que presentaron desafíos en el lenguaje y en el aprendizaje de la lectura y la escritura, identificando las estrategias puestas en práctica y las dificultades a las que se enfrentaron en la modalidad virtual. Se llevó a delante un trabajo de tipo mixto con un diseño exploratorio-descriptivo. La muestra se conformó por 54 docentes, de los cuales 23 eran de 1° grado, 14 de 2° grado y 17 de 3° grado, a través de los cuales se fueron recolectando datos mediante la aplicación de un cuestionario virtual de Google. El análisis de los datos cuantitativos permitió concluir que no se observaron modificaciones significativas en las prácticas docentes durante la modalidad virtual, las actividades propuestas para favorecer el proceso de alfabetización fueron las mismas que en el contexto presencial, solo que se utilizaron otros medios, dentro del contexto virtual, para acceder a ellas. Por otro lado, se llega a

la conclusión que un porcentaje mayor de docentes, 98%, presentó una actitud positiva frente a los alumnos que presentaron dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje de la lectoescritura, logrando comunicar a las familias, pedir intervención del equipo de orientación y en el caso de ser necesario, sugerir una consulta con profesionales externos.

Por su parte, **Acosta Melussi, Arriola y Carattoni Solís (2022)**, realizan otra investigación en la provincia de Salta, titulada: *Lecto-escritura en tiempo de post-pandemia: necesidad vs. oportunidad de cambio en los procesos de aprendizaje*, cuyo objetivo fue explorar cómo la pandemia influyó en los procesos de enseñanza tendientes a promover la adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes de primer ciclo, implementados dentro del contexto de pandemia por COVID-19. El enfoque de la investigación es cualitativo con un alcance descriptivo. La muestra se conformó por 11 docentes, 2 directivos y 21 alumnos pertenecientes al mismo grado de primer ciclo de una escuela de gestión estatal de la provincia de Salta. Para el relevamiento de datos se utilizó como técnica una entrevista semiestructurada a las docentes de forma presencial en la institución y a los directivos mediante un encuentro virtual por Zoom. También se llevó a delante una actividad de lectoescritura con los estudiantes, que debieron resolver de forma individual. Los resultados obtenidos permiten observar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, se vieron fundamentalmente influenciados por el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, infiriendo que las principales dificultades que se encontraron tuvieron relación con la posibilidad de conectividad de los alumnos en la modalidad de enseñanza virtualidad. Sin embargo, se concluye que, gracias a las instancias alfabetizadoras generadas por los docentes, se lograron compensar las limitaciones externas que planteaba la situación coyuntural, logrando que, en su mayoría, los estudiantes iniciaran su proceso de alfabetización. En el regreso a la semipresencialidad, se observó que, si bien un gran porcentaje de los niños logra comprender el principio alfabético, sin reparar aún en la ortografía y puntuación, otro porcentaje menor aún necesitan mayor explicación y acompañamiento personalizado para lograr las pautas sonoras de la escritura.

En 2022, cobra relevancia la investigación realizada por **Dahas y Fernández**

(2022), titulada: *Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes*. El presente trabajo tiene como objetivos conocer cómo describen los docentes a cargo de tercer grado el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus alumnos durante el año 2021, teniendo en cuenta que transitaron su segundo año de educación primaria en contexto virtual, durante la pandemia de COVID-19. También proponen analizar si existen diferencias en los procesos de aprendizaje de lectoescritura alcanzados por dichos estudiantes, con alumnos que cursaron tercer grado antes de la pandemia. Se llevó a delante una investigación desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo. Se seleccionó una muestra de seis docentes de Nivel Primario de escuelas de gestión estatal con bajos recursos socioeconómicos, de la provincia de Salta, a quienes se les administró una entrevista semiestructurada, con el fin de recolectar los datos necesarios para la investigación. Según los testimonios de los docentes y el análisis realizado en relación a sus respuestas, se concluye que durante el 2021 se presentaron dificultades en los alumnos de tercer grado para conectarse a los encuentros virtuales y entregar las actividades propuestas por los maestros. Se menciona la importancia del entorno familiar en el rendimiento escolar y el acompañamiento en la resolución de las propuestas educativas en contexto virtual. Así también se concluye que existen diferencias en los aprendizajes de la lectura y escritura de los niños que cursaron tercer grado en el 2021 y los que lo hicieron previo a la pandemia. Las principales diferencias se evidencian en el bajo nivel de automatización de la lectura y como consecuencia las dificultades para comprender lo que leen. Destacando la presencialidad como base fundamental en la construcción del aprendizaje.

Finalmente, la investigación realizada por **Pearson et al, (2023)** titulada: *Impacto de una Intervención Virtual en Lectura en Niños Disléxicos: ¿Es Distinta la Eficacia Respecto de una Intervención Presencial?*, tiene como objetivos evaluar la respuesta a la intervención en destrezas de fluidez lectora en modalidad virtual sincrónica, en niños con dislexia de 1° a 3° grado, en contexto de pandemia. Y comparar la respuesta a la intervención virtual en relación con la instancia presencial realizada por los mismos niños en un período anterior a la pandemia.

Se implementó un diseño comparativo pre-post intervención, con una muestra no probabilística. Para conformar la muestra se seleccionaron 31 casos de una clínica de intervención psicopedagógica privada, donde se encontraban en tratamiento presencial previo a la Pandemia Covid-19. Para ser elegibles para el estudio los participantes debían contar con criterios diagnósticos positivos para dislexia. Como conclusión se considera que ambas instancias presencial y virtual pueden ser efectivas si se realiza un tratamiento sistemático, frecuente y con un programa basado en evidencia que apunte a trabajar lo que se sabe que funciona (habilidades fonológicas de alto nivel como el deletreo y composición de palabras, estrategias de lectura y lectura en contexto). También plantea que la existencia de un vínculo previo con el paciente puede ser beneficiosa, en cuanto la confianza y el conocimiento ayudan a programar mejor la intervención y a sostener los vaivenes que puede generar una comunicación virtual tanto en situaciones vinculadas a la tecnología como a la emocionalidad del paciente.

MARCO TEÓRICO

Aprender a leer, alfabetización inicial

Para un adulto alfabetizado leer es algo sencillo y tan automático que, al mirar una palabra escrita, la reconoce inmediatamente; sin embargo, para un niño es una hazaña que debe alcanzar en un tiempo bastante breve. Aprender a leer supone poner en funcionamiento herramientas y recursos que involucran aspectos biológicos, lingüísticos, cognitivos y sociales (Dehaene, 2018)

Mora (2018) y Maggio (2020) plantean que, las personas nacen con un dispositivo predeterminado que, en contacto con el estímulo ambiental, permite que aprendan a hablar. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito no está determinado genéticamente, no aparece de forma espontánea, por lo que los niños necesitan instrucción explícita para desarrollar la alfabetización. Pearson (2020), referente en tema, contribuye con la idea de que la alfabetización tiene inicio en edades tempranas, pero para que esto se dé oportunamente, el cerebro lingüístico, genéticamente preparado para hablar bajo la sola exposición a adultos hablantes y frente a la necesidad de comunicarse, debe transformarse para poder comprender el sistema escrito y practicar para automatizarlo.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo, que los niños van adquiriendo paulatinamente y hay estructuras cerebrales que enfrentan un cambio para que esto se dé. Dehaene y Cohen, (2007) explican desde una mirada neurobiológica esta transformación a partir de la hipótesis del reciclaje neuronal, según la cual aprender a leer implica reciclar un área específica del cerebro situada en la corteza tampo-occipital del hemisferio izquierdo, el área de la forma visual de las palabras o caja de letras, que evolutivamente se utiliza para reconocer objetos, rostros y formas geométricas. Al aprender a leer, una porción de la corteza se recicla, para que una parte de las neuronas allí presentes reoriente sus preferencias hacia la forma de las letras y de sus combinaciones. El aprendizaje de la lectura aumenta las respuestas a las palabras escritas y a la vez disminuye aquellas que no refieren a la escritura, como los rostros. En este sentido, la lectura entra en competencia con los conocimientos instalados previamente en este sector de la corteza.

Dehaene (2019) explica que, en un buen lector, esta región codifica no sólo las

letras aisladas, sino también las combinaciones de letras en correspondencia con grafemas, sílabas y morfemas. Configurar este código neural no es sencillo y exponer al niño a letras no es suficiente. La enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura. A medida que se presentan las letras, la respuesta de la caja de letras se incrementa y especializa. Maggio (2020) agrega que, durante el aprendizaje de la lectura y la escritura, la posibilidad de interpretar (decodificar) y producir (codificar) material gráfico, es una habilidad cultural determinada por procesos cognitivos básicos, como el reconocimiento de letras, y por procesos más específicos de naturaleza psicolingüística, como contar con un buen almacén de significados, dominar las reglas gramaticales de la lengua e integrar los significados a nivel textual.

Los autores mencionados, concuerdan en sus investigaciones mencionadas que la lectura es una adquisición relativamente nueva en la especie, tiene solo cinco mil años, en contraposición con la lengua oral, que surgió hace cuatrocientos mil años, y que nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a este aprendizaje. La lectura y la escritura son habilidades lingüísticas culturales, ningún niño nace sabiendo escribir o leer ya que son habilidades que requieren entrenamiento, que mejoran con la práctica y están directamente relacionadas con la calidad de enseñanza. Por lo que un proceso de enseñanza sistemático y metodológico dentro del ámbito educativo, durante el período escolar del niño, permitirá el reciclaje neuronal y la especialización de regiones cerebrales para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras y sus combinaciones, logrando la incorporación de las habilidades que hacen posible la adquisición de la lectura y escritura.

Frente a lo antes expuesto, Baez y D'Ottavio (2018) mencionan que los psicopedagogos desempeñan un papel esencial en el apoyo a los estudiantes durante la alfabetización inicial, contribuyendo a la detección temprana de dificultades, diseñando intervenciones efectivas y colaborando con el equipo docente para garantizar un desarrollo integral de los niños en el ámbito de la lectura y escritura. Es necesario pensar su rol como acompañantes de los docentes, brindando información que les permita conocer y comprender cómo funciona el cerebro durante el proceso de alfabetización inicial y encontrar así, la mejor manera de llegar al estudiante para que éste pueda construir aprendizajes significativos. El acompañamiento de la tarea

docente es una tarea fundamental para el Psicopedagogo dentro de la institución escolar.

Precursores del proceso lector

La alfabetización temprana es entendida como el aprendizaje de habilidades y conocimientos precursores de la alfabetización formal, que se desarrollan durante los años previos a la escolaridad. Esto se da a medida que los niños interactúan con los estímulos alfabetizadores de su entorno social más próximo, algunas habilidades cognitivas se van desarrollando, permitiendo que las destrezas lectoras se incrementen a medida que esto transcurre (De la Calle Cabrera, 2019).

Abusamra (2021) sostiene que las experiencias anteriores al ingreso a la escuela primaria, integran el concepto de alfabetización temprana, y se desarrollan especialmente en las interacciones que ocurren en el hogar y el jardín de infantes. Entre los conocimientos y las habilidades que se incluyen en la adquisición de la alfabetización temprana, es necesario destacar aquellas habilidades predictoras que tienen gran relevancia para los aprendizajes posteriores.

Los precursores del proceso lector, predicen de modo eficaz el desempeño en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. Predecir nos permite anticiparnos a la aparición de una destreza, ya que, midiendo una habilidad, sabremos el rendimiento de la otra. De igual modo si se estimula la primera que se midió, se incrementará en forma positiva la otra (Pearson 2020). Por esto es que la autora sostiene la importancia de describir los precursores tempranos para conocer cuál es la secuencia normal de desarrollo que sigue el proceso de alfabetización. Con dicha información, se podrá identificar a aquellos niños que, por diversas causas, presentan patrones disímiles y que por lo tanto necesitarán intervenciones tempranas, para prevenir que en el futuro tenga dificultades en la adquisición de la alfabetización.

Los precursores que según Pearson (2020) y Abusamra (2021) son necesarios para anticipar el posterior rendimiento lector son: la conciencia fonológica (CF), la identificación de las letras, el nivel de escritura, las habilidades cognitivas y la amplitud del vocabulario.

Según las autoras (2020), las habilidades de *conciencia fonológica* son aquellas que permiten identificar y manipular los sonidos o componentes del habla, dando la posibilidad de descubrir que las palabras están formadas por “partes”. Entre ellas se

encuentran la comparación de los sonidos que conforman las palabras, la segmentación de los fonemas que consiste en contar, pronunciar, quitar, adicionar o invertir fonemas individuales en las palabras y la unión de fonemas, para ensamblarlos y formar palabras. El *conocimiento de las letras* facilitará la asociación de los fonemas con los grafemas que componen el sistema de escritura. La relación entre los nombres de las letras y sus sonidos permite la adquisición de la correspondencia grafema-fonema, a partir de la cual los niños aprenderán a combinarlas para leer diferentes palabras de manera fluida. El *nivel de escritura* hace referencia a los primeros intentos de los niños por utilizar las letras que conocen para representar el lenguaje escrito, así como el intento de escribir su propio nombre y el conocimiento sobre cómo se debe mirar un texto. La velocidad de denominación y la memoria de trabajo, son *habilidades cognitivas* que intervienen en el proceso lector y se constituyen en importantes predictores de la alfabetización. La primera se refiere a la fluidez con que se produce una etiqueta verbal para un estímulo visual conocido y la segunda permite retener la información mientras se procesa información más compleja. La *amplitud del vocabulario* refiere al papel que juega el input lingüístico al que están expuestos los niños y su participación en las interacciones con los adultos en conversaciones descontextualizadas.

Se cree que los precursores no emergen espontáneamente, sino que deben ser enseñados en situaciones explícitas y contextos alfabetizadores. La adquisición de éstos, orientan hacia el dominio del principio alfabético y permitirán al niño iniciar su recorrido alfabetizador. Trabajar y estimularlos permitirá disminuir el nivel de riesgo de aprendizaje de la lectoescritura y detectar a tiempo aquellos niños que no avanzan como se espera y que necesitarán de una intervención temprana y eficaz que prevenga de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Una pronta detección de los niños en riesgo garantiza que puedan beneficiarse más con una intervención temprana y también que en el sistema escolar se tengan en cuenta sus necesidades (Dehaene, 2011).

El desarrollo de estas habilidades prelectoras dependerán del contexto alfabetizador familiar, es decir, de las experiencias familiares que han tenido los niños antes de ingresar a la escolaridad formal, como así también del método pedagógico empleado y el grado de exposición a la enseñanza explícita del docente, a la que haya podido acceder el niño, durante los primeros años de escolaridad.

El entorno familiar, como ambiente alfabetizador, ocupa un lugar fundamental ya que allí se pueden crear experiencias enriquecedoras, brindando escenarios y oportunidades que promuevan el proceso de alfabetización. Las actividades que expongan a los niños al contacto con materiales de lectura y escritura, favorecen el desarrollo de habilidades verbales y contribuyen al enriquecimiento del léxico, incidiendo en la actitud y motivación que los niños asumen frente a estos procesos. La familia como contexto alfabetizador, se constituye entonces en un participante y mediador en el proceso de aprendizaje, a partir de las relaciones y experiencias que promueven en su hogar. Es en esta interacción e intercambio que tienen los niños con los adultos significativos y demás miembros de su familia, que van construyendo sus aprendizajes en torno a la lectura y escritura antes de su instrucción formal (Aristisabal, 2022). Abusamra (2021) contribuye distinguiendo que el contexto de alfabetización en el hogar puede presentarse de diversas maneras: si la forma de participación de los padres en las actividades de alfabetización se da de forma directa, será un contexto alfabetizador activo, en cambio, si la participación es indirecta, hablaremos de un contexto pasivo de alfabetización.

La investigación de Nemirovsky (2009) permite profundizar en el supuesto de que el entorno tiene un papel fundamental en el proceso de alfabetización, ya que para lograr adquirirla el sujeto requiere de textos y de usuarios de textos, que interactúen y descubran a partir de ellos los actos lectores y escritores. Es así como se entiende que la alfabetización es un proceso social, en el cual los textos por sí mismos no alcanzan. Frente a esto, cabe retomar la concepción de la importancia del ambiente alfabetizador, observando que hay niños que cuentan con entornos alfabetizadores en sus hogares, teniendo constantemente a su alcance prácticas lectoras, hay otros que su contacto con textos y experiencias de lectura, se da esporádicamente. Entonces, es fundamental que la escuela se convierta en un ambiente alfabetizador, brindando las oportunidades necesarias para que los estudiantes puedan avanzar en la apropiación de la lectura y de la escritura. La escuela se constituye como institución a cargo de la tarea social de alfabetizar, ofreciendo las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de la lectura, independientemente del contexto alfabetizador hogareño del cual proviene cada uno de sus estudiantes.

Mathieu (2018) agrega que la tarea del docente es acompañar el proceso de alfabetización, acercando a los estudiantes el lenguaje escrito por medio de juegos y

actividades que demanden en ellos, analizar palabras a nivel fonológico, con las cuales, puedan desarrollar las habilidades necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

Como se menciona anteriormente, al ingresar a la educación formal, algunos niños llegan a la escuela con conocimientos prelectores consolidados, mientras que otros pueden presentar dificultades en su proceso de alfabetización. Es esencial identificar el nivel de desarrollo de cada niño antes de su ingreso a la escolaridad obligatoria para anticipar posibles riesgos de dificultades en el aprendizaje. En este sentido, el psicopedagogo, colaborando estrechamente con el docente, desempeña un papel crucial al analizar y diseñar estrategias preventivas para acompañar de manera personalizada el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Gaspar y González (2006) subrayan que la escuela tiene la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para formar lectores y escritores. Esto implica proporcionar a los niños la oportunidad de sumergirse en la lengua escrita, la cual requiere un aprendizaje explícito, sistemático y sostenido en el tiempo. La instrucción debe adaptarse a la complejidad del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Es por esto que, la colaboración entre el psicopedagogo y el docente, y la implementación de estrategias preventivas son fundamentales para brindar un apoyo efectivo a cada estudiante en su proceso de alfabetización, permitiéndoles ingresar al mundo de la lengua escrita de manera sólida y exitosa.

Perspectiva constructivista de la alfabetización inicial.

Los estudios psicogenéticos de la lengua escrita, se encuentran dentro de la perspectiva constructivista; estudiada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1981) la perspectiva plantea que aprender a leer y escribir debe considerarse como un proceso cultural, que se inicia de manera natural mucho antes de comenzar la escolarización formal. Desde este modelo se entiende que el aprendizaje de la lectura y la escritura se da gracias a la apropiación que el sujeto hace, de las características del sistema de escritura, al ser expuesto a situaciones en las cuales debe leer y escribir. Vernon (1996) plantea que se debe trabajar desde temprana edad con distintos tipos de escrituras, con diferente complejidad, partiendo siempre de lo que el niño sabe para ofrecerle tareas que le permitan construir el sistema de escritura alfabético.

El enfoque constructivista parte de la conceptualización de que leer y escribir son actividades comunicativas, por lo que implica buscar un significado en el texto, no decodificar. Tiene dos objetivos principales, por un lado, se espera que los niños adquieran el conocimiento sobre el código alfabético, identificando que cada letra de nuestra lengua es representada por un sonido. Por otro lado, se busca que los niños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje escrito y hablado, puedan reconocer las estructuras y características de los diferentes tipos de textos. A partir de ofrecerles experiencias con diferentes textos, los niños podrán ingresar a una cultura letrada desde pequeños (Vernon, 1996).

El adulto debe generar los espacios y momentos para que el niño se forme como lector y escritor. Las interacciones que se dan en el salón de clases permiten avanzar en los procesos de alfabetización, el docente guía, estimula y nutre los momentos de reflexión, permitiendo un trabajo más rico en las producciones escritas y alcanzando mejores niveles de comprensión. En el enfoque constructivista se entiende que los niños aprenden a leer y escribir mediante el ensayo y error, de la misma forma que aprenden a hablar. A medida que interactúan con su entorno social, los niños van desarrollando las habilidades cognitivas que necesitan para pasar de garabatear hasta realizar escrituras convencionales (Baeza Martín, 2012).

Ferreiro y Teberosky (1979) investigaron sobre cómo se da el proceso de construcción en los niños sobre el sistema de escritura, entendiendo que los mismos crean hipótesis propias acerca del sistema de lectura y escritura, antes de incorporarlo. A partir de esta investigación, plantean que todos los niños atraviesan de manera constante por un proceso con etapas de escritura y lectura, con una complejidad creciente, que les permitirán adquirir el proceso de alfabetización. Las autoras plantean cinco niveles para el proceso de construcción de la escritura:

- *Nivel 1 escrituras presilábicas indiferenciada*, los niños descubren las diferencias entre dibujos y escrituras, entendiendo al texto como portador de significado. En esta etapa utilizan garabatos, letras conocidas o inventadas para producir textos, simulando que allí algo dice.

- *Nivel 2 escrituras presilábicas diferenciada*, utilizan letras inventadas, conocidas o del propio nombre para escribir, diferencian las letras utilizadas para palabras distintas, dos palabras diferentes no llevan las mismas grafías. Suele variar la cantidad de letras empleadas, de acuerdo al tamaño del objeto.

- *Nivel 3 escrituras silábicas*, comienza a haber correspondencia entre los sonidos que se escuchan y cómo se escribe, progresivamente avanzan desde una correspondencia cuantitativa, con escrituras silábicas donde se le asigna a cada sílaba una letra, continuando por escrituras silábicas-vocálicas, asignando una vocal por sílaba, en ambos casos puede coincidir o no con las letras correspondientes a la palabra, luego continúan avanzando hasta lograr escrituras vocálicas con valor silábico fijo, donde escriben una vocal por sílaba con correcta correspondencia sonora, hasta finalmente llegar a la escritura de palabras con una consonante por sílaba con correspondencia sonora.

- *Nivel 4 escrituras silábicas-alfabéticas*, utilizan más de una letra para cada sílaba, pero aún no logran escribir la palabra completa, hay omisión de algunos grafemas.

- *Nivel 5 escrituras alfabéticas*, se da una correspondencia entre fonema y grafema de forma correcta, logrando escribir la palabra completa.

Ferreiro y Teberosky (1979) plantean también que las producciones escritas son descubiertas por los niños muchos antes de saber leer de forma convencional, ya que logran interpretar el significado de una palabra escrita o un texto cuando está acompañado de imágenes o logotipos representativos. Es por esto que destacan que exponer a los niños a formas no convencionales de lectura, como escuchar leer o mirar las páginas de los cuentos, permite favorecer la construcción de significado en los textos. Al igual que con la escritura, las autoras proponen tres etapas en la evolución de la lectura:

- *Nivel 1 lectura prealfabética*, los niños aún no conocen las letras que conforman el abecedario, pero logran hacer hipótesis sobre lo que puede decir, apoyándose en la información que les brinda el contexto.

- *Nivel 2 lectura alfabética*, progresivamente identifican las letras, sílabas, palabras hasta lograr la lectura de frases. En algunos casos puede pasar que no lea correctamente algunas palabras que contengan letras parecidas, pero con la práctica la lectura comienza a ser exacta y dejan de ser confundidas.

- *Nivel 3 lectura alfabética-contextual*, con la práctica realizada sobre la lectura, logra identificar el significado de las frases que lee, apoyándose en el contexto. Comienzan a respetar signos de puntuación y la entonación que les permite darle sentido a lo que leen.

El Diseño Curricular propuesto para la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires (2018) plantea un enfoque equilibrado integrador para enseñar a leer y escribir. Tomando como referencia los lineamientos del constructivismo, el eje está puesto en la alfabetización como una práctica social, por lo que, si en la vida cotidiana la escritura se realiza con determinados propósitos y se dirige a destinatarios definidos, adecuándola a diferentes géneros discursivos y respetando el registro de un contexto determinado, esta práctica debe desplegarse y analizarse de igual modo en el contexto de aprendizaje. Se debe enseñar a los alumnos a buscar información, escribir una nota, leer para estudiar, interactuar en ámbitos formales, comparar, contrastar información y registrarla. La enseñanza de la lectura y la escritura deben tener intencionalidad comunicativa, por lo que no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales y culturales en donde se desarrollan, de los usos que hacen los hablantes del lenguaje en diferentes ámbitos en los que se desenvuelven y de los propósitos que se les asignan en cada circunstancia.

La Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019), prescribe que según el modelo equilibrado integrador, se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; es decir, el alumno no aprende a leer en forma descontextualizada para, luego, comenzar a comprender los textos, sino que su aprendizaje sucede en simultáneo al encuentro con los textos. Para ello, es necesario que desde el primer día de clases los niños lean y escriban por sí mismos; escuchen leer y elaboren mensajes que le dictarán al docente. La enseñanza y aprendizaje deben partir de los textos, no de las letras, pero no de cualquier texto, ya que no todos sirven para iniciar los caminos de la alfabetización. Por lo tanto, es necesario hacer una buena selección de recursos como listas, etiquetas de cuadernos, de productos comestibles, carteles, folletos, tapas de los libros conocidos por los niños, herramientas textuales, con un fin comunicativo y social, que permitan iniciar este trabajo. En el marco de estas prácticas de lectura y escritura en diferentes ámbitos, los alumnos inician su camino lector.

La escuela tiene como tarea fundamental enseñar a leer y escribir, siendo la alfabetización uno de sus ejes centrales. Aprender a dominar ambas prácticas es una tarea compleja, que lleva tiempo, ya que representan el desafío de conocer y dominar el sistema que las regula. La enseñanza formal de ese conjunto de reglas, de relaciones y combinatorias que conforman las convenciones de nuestro sistema

alfabético, se inicia durante la Unidad Pedagógica (UP), es decir entre el 1° y 2° año de la escolaridad primaria. Su conformación se fundamenta en la Ley de Educación Provincial n° 13.688, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y el Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires y su implementación se encuadra en el marco de la Resolución n° 174/12 del Consejo Federal de Educación (de Educación, S. 2013)

De acuerdo a lo que menciona la Subsecretaría de Educación, de la Provincia de Buenos Aires (2019), el enfoque de enseñanza de la alfabetización que propone el Diseño Curricular, no rechaza la dimensión fonológica, sino que la contempla como una de las cinco dimensiones implicadas en la lectura y la escritura y, por lo tanto, necesaria para aprender a leer y a escribir. Sin embargo, plantea que no puede darse en forma descontextualizada, repetitiva y alejada de la función social del lenguaje. Es en este sentido, donde cuestiona el enfoque fonológico, que postula la necesidad de enseñar explícitamente la conversión de grafemas en fonemas. Consideran en cambio, que si un niño, al ver una imagen, puede anticipar de qué se trata y activar sus conocimientos previos para identificar algunas palabras conocidas o deducir y corroborar sus ideas, la lectura se verá beneficiada. Un texto que está contextualizado permite a los niños utilizar todo su repertorio de conocimientos del mundo y de conocimientos previos para poder inferir y extraer conocimiento.

Los aportes de la psicología cognitiva al proceso de alfabetización

La psicología cognitiva refuta las nociones de enseñanza por medio de un método “global” o de “lenguaje integral”. Dehaene (2014) plantea que la conversión de letras en sonidos es una etapa esencial en la adquisición de la lectura. Todos los esfuerzos de enseñanza deberían enfocarse inicialmente en el objetivo de dominar el principio alfabético de acuerdo con el cual cada letra representa un fonema. Pearson (2020) menciona que para leer al igual que para escribir, se requiere del conocimiento del abecedario y de la asociación con su correspondiente fonema. El niño comienza a iniciarse en el proceso de escritura cuando logra representar con una letra aquel sonido que ha detectado dentro de una palabra. Esto suele comenzar antes que el proceso lector, ya que la síntesis lectora, la decodificación y la comprensión son mecanismos más complejos. En relación a esto, continúa afirmando, que el aprendizaje de la lectura es una habilidad que requiere de un proceso que se logra paulatinamente, en el que se

va adquiriendo mayor experiencia hasta que se autonomiza.

El aprendizaje de la conversión de grafemas en fonemas transforma radicalmente el cerebro del niño y la forma en que procesa los sonidos del habla. Este proceso a través del cual las palabras escritas se transforman en cadenas de fonemas debe enseñarse explícitamente. La lectura a través de la ruta directa, que lleva directamente de las cadenas de letras a su significado, solo funciona luego de varios años de práctica utilizando la ruta de decodificación fonológica.

Teniendo en cuenta la teoría del reciclaje neuronal (Dehaene, 2018), durante la primera etapa pictórica ambos hemisferios deberían contribuir a la lectura. A medida que los lectores se vuelven expertos, el área de la caja de letras se activa en milisegundos ante las palabras escritas y tiene un funcionamiento similar al de otros sistemas perceptuales innatos. Es en este momento donde las neuronas visuales, que antes se ocupaban del reconocimiento de objetos o rostros, se comienzan a especializar en las letras y permite al lector decodificar más allá del tamaño en el que las palabras estén escritas, su posición, la fuente que se utilice, el uso de mayúscula o minúscula e incluso si las letras no están escritas en el orden correcto (Abusamra, 2021).

Para acompañar el proceso de alfabetización, Dehaene (2011), sostiene que la enseñanza debe ser sistemática, mostrando al estudiante las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua, considerando esta forma de instrucción la que realmente transforma el circuito cortical de la lectura. La investigación pedagógica en el aula, con aportes de la neurociencia cognitiva, confirma que los niños a quienes se les enseña de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos, aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños que deben descubrir por sí solos el principio alfabético. Si le explicamos que las palabras están compuestas por letras que representan los fragmentos elementales de la lengua hablada, aprende rápidamente a leer, y las imágenes cerebrales muestran una activación normal en el área de la forma visual de las palabras; esto es, se convierte muy pronto en un descifrador experto. En cambio, el mismo autor (2011) continúa argumentando que, si le presentamos esas mismas palabras como formas globales, sin decirle que están compuestas por letras, no aprende mucho, porque de inmediato la cantidad de información que debe retener supera la capacidad de su memoria y se activa un área cerebral inadecuada en el hemisferio derecho. Al dirigir la información hacia el circuito

inapropiado, la estrategia de atención global impide cualquier aprendizaje eficaz.

En los aportes de la investigación neurocognitiva, Dehaene (2011) refuta así cualquier noción de enseñanza por medio de un método global. Los autores referentes, sostienen que métodos de ese tipo les enseñan a los niños a reconocer las asociaciones directas entre las palabras escritas (o incluso oraciones completas) y sus significados correspondientes. La técnica involucra la inmersión en la lectura, a partir del supuesto de que lo más importante son la autonomía del niño y el placer de comprender, por sobre la precisión con que se decodifica cada una de las palabras. Así, esa perspectiva espera que la lectura se adquiera espontáneamente, tal como se adquiere una lengua natural. De hecho, esto no ocurre, y la decodificación global se vuelve muy lenta y esforzada después de las pocas primeras palabras. Dejar atrás la lectura global y prestar atención a los componentes elementales de las palabras uno por uno, en un orden muy exacto, es una etapa esencial del aprendizaje.

La alfabetización en pandemia bajo el contexto de la virtualidad

Los finales de los `90 y el inicio del Siglo XXI marcan la llegada de la educación virtual. Impulsados por el avance de la tecnología, los entornos virtuales se configuran como una manera fácil de distribuir contenidos y, sobre todo, de establecer comunicaciones cada vez más eficientes, sincrónicas y asincrónicas. En este contexto, muchos institutos terciarios y universitarios comenzaron a producir sus propios contenidos académicos ofreciendo carreras, cursos y capacitaciones de forma virtual (Nieto & De Majo, 2011). El desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) han permitido llevar a delante proyectos educativos de capacitación de calidad a distancia. Esta modalidad permite pensar en propuestas de enseñanza totalmente virtuales e híbridas, con características flexibles, abiertas y en red, que permitan sostener una interrelación dinámica entre los contenidos, los educadores y estudiantes.

Lorences Vega (2021), plantea que, en el año 2020, como consecuencia del COVID-19, los estudiantes vieron interrumpida su habitual rutina y la educación debió trasladarse de la presencialidad a la virtualidad, significando un desafío para el sistema educativo. Las experiencias de enseñanza se transformaron y tanto docentes como alumnos, debieron continuar sus clases en un sistema online, sustituyendo temporalmente el modelo presencial. La situación de pandemia se presentó como un

evento sin previo aviso, no dejando tiempo para que los establecimientos educativos y docentes puedan prepararse para diseñar una educación a distancia. La pandemia tomó por sorpresa a todos los actores del sistema educativo: padres, estudiantes, docentes y directivos. Las clases virtuales no fueron una opción, ni se presentaron como una modalidad para ir aplicando a medida que se capacitaba y conocía sobre ella, sino una urgencia para dar continuidad a la escolaridad. La autora agrega que, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del maestro es fundamental y no puede desaparecer, por lo tanto, en el marco de la enseñanza virtual, se vuelve indispensable la elaboración de una propuesta pedagógica distinta, donde se revise el acompañamiento pensado para los alumnos y la construcción de sus aprendizajes. A través de las clases a distancia, los docentes y alumnos tienen la posibilidad de interactuar, visualizar, discutir y organizar trabajos, dentro de un ambiente digital que puede darse en un tiempo real o en un tiempo asincrónico. Se pueden plantear situaciones de enseñanza de forma sincrónica, en el mismo marco temporal, utilizando los diferentes recursos que dispone la virtualidad, como videoconferencias o chats. Pero también, se podrán disponer clases asincrónicas, donde no hay necesidad de coincidir en el mismo tiempo, sino que se utilizan recursos como videos, foros, audios, presentaciones interactivas, donde se guardan los mensajes y el estudiante puede tener acceso en cualquier momento.

Para Montes Aristizábal (2022) como consecuencia de las condiciones sanitarias del COVID-19, las actividades que habitualmente se llevaban a cabo en las escuelas, se trasladaron a los hogares. Para garantizar la continuidad de los aprendizajes, las familias debieron asumir un rol muy activo en la educación de los estudiantes, orientando y acompañando la resolución de las propuestas enviadas por los docentes e incentivando la participación de los encuentros virtuales.

En relación a la adquisición del lenguaje escrito, Cervantes Holguín y Rojas Santos (2021), sostienen que, ante la responsabilidad de alfabetizar, los docentes comenzaron a atravesar por diferentes cuestionamientos respecto a los diversos métodos, estrategias, técnicas, herramientas, recursos, que debían implementar para dar seguimiento a los contenidos de aprendizaje de la lectura y escritura de sus estudiantes. Este contexto inédito enfrentó a muchos docentes a la falta de competencias digitales, necesarias para garantizar la continuidad de la enseñanza. Y, por otro lado, al desafío de tender un puente firme con las familias de los niños de la

UP, ya que, al ser tan pequeños, la autonomía no era una aptitud adquirida y requerían de la asistencia de madres, padres o cuidadores, para la orientación en la resolución de las tareas escolares. Sabiendo que la alfabetización va más allá de la codificación de letras y sonidos, que implica conocer el código alfabético, dotarlo de significado y sentido para interactuar en los diversos contextos de la vida, es que la tarea de aprender a leer y a escribir a distancia, se convirtió en un desafío. Surgió la incertidumbre en torno al tipo de actividades que favorecerán o no, el aprendizaje del sistema de escritura, en los inicios de la escolaridad primaria, cuestionando si las prácticas que se llevaban en la presencialidad, podrían ser traspasadas al plano virtual o si era necesario pensar en otras formas de intervención.

En un estudio reciente realizado por Hoz, Wallace y Heredia (2012) sobre el análisis de propuestas de estrategias de alfabetización a distancia en la escuela primaria, publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina, expresa que, sosteniendo la concepción del enfoque equilibrado, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, inició un proceso de elaboración de materiales didácticos con el propósito de acompañar la enseñanza en la modalidad a distancia. Se plantea que la escritura es una práctica social, cognitiva, lingüística, y política que se hace posible a través de un sistema de representación de la lengua, oponiéndose a la idea de código de transcripción de la oralidad. No se espera que los niños sepan las letras para trabajar con textos, tampoco se trata de mirar bien las letras o de pronunciarlas bien. Sino que para aprender a leer piensan, coordinan informaciones, razonan y anticipan lo que puede decir. Según el enfoque propuesto, se espera que los niños hagan sus anticipaciones en función de un contexto verbal o gráfico que siempre debe estar disponible, ya que cuando este no existe, es imposible predecir lo que está escrito en el texto:

Es necesario escuchar leer muchas veces para aprenderlo de memoria, tener el texto a la vista para seguir la lectura, aunque sean intentos por leer de manera no convencional, y recurrir a las imágenes que aportan un contexto gráfico para coordinar informaciones y extraer un significado. La presencia de imágenes en los materiales colabora en hacer previsible lo que allí dice y permite que los niños anticipen lo que puede decir y lo confirmen o rechacen tomando en cuenta algunos índices del texto o lo que saben que allí está escrito porque lo leyó otra persona. (Hoz, Wallace y Heredia, 2021)

En otro estudio, llevado a delante por Lorences Vega (2021) sobre el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la modalidad de enseñanza virtual, se plantea que los docentes pueden ofrecer diversos juegos y actividades virtuales que permitan a los niños identificar y manipular los fonemas de las palabras, analizando el lenguaje a nivel fonológico. Esto permitirá el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir. Sumándose a esto, un grupo de investigadores y docentes del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) enfatizaron la importancia de una enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura en la virtualidad. Afirmaron que no es necesario que las situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura tengan siempre como punto de partida el texto escrito como lo indica el diseño curricular. Las palabras son significativas en sí mismas, permiten nombrar el mundo y no implican un aprendizaje mecánico, sino una conquista dentro del proceso de aprendizaje de la lectura. Codificar y decodificar son procesos imprescindibles que posibilitarán la producción de textos, la autoría y la comunicación del pensamiento (Fonseca, 2022).

Entonces, ¿es posible lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la educación remota? Se cree que sí, pero ese aprendizaje depende del compromiso de las familias o tutores, del empleo de estrategias didácticas lúdicas por parte de los docentes y la constancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se pueden lograr ciertos aprendizajes a partir de la educación a distancia, pero no se puede reemplazar por la presencialidad. Es en ella donde se da ese intercambio único, que brinda situaciones de aprendizaje significativas, donde el conocimiento se construye entre y con otros (Sanchez y Ferrando, 2021). Lorences Vega (2021), aporta que el rol del docente es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, independientemente de la herramienta que se ponga en práctica para enseñar y que la modalidad virtual requiere de un sistema de acompañamiento diferente al presencial.

El rol del Psicopedagogo en el ámbito escolar

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en la revista ABC de educación (2010), plantea que los Equipos de Orientación Escolar (EOE) desempeñan un papel fundamental dentro de las instituciones educativas, abarcando todos los niveles, modalidades y centros educativos complementarios. Su función principal consiste en brindar atención, orientación y acompañamiento a niños,

niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con el objetivo de contribuir a la inclusión educativa y social a través del proceso de aprendizaje (DGCyE, 2010).

Según la misma revista educativa, los EOE se comprometen a proporcionar apoyo integral, considerando no solo las necesidades académicas, sino también los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes. Su labor se extiende a diferentes contextos educativos, asegurando una atención inclusiva y adaptada a la diversidad de los estudiantes.

Chaparro (2022) en su investigación expone que la inclusión educativa y social se posiciona como el propósito central de la labor de estos equipos, destacando su compromiso con la creación de ambientes educativos que sean accesibles y acogedores para todos. A través de su trabajo, buscan eliminar barreras y facilitar el pleno desarrollo de cada individuo, promoviendo la equidad y la participación activa en el ámbito educativo y social. Desempeñan un rol clave en las instituciones educativas, trabajando hacia la inclusión educativa y social mediante la atención, orientación y acompañamiento de los diferentes actores del proceso educativo.

Según la Disposición 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008), los Equipos de Orientación Escolar (EOE) están compuestos por diversos profesionales: Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico. Estos profesionales trabajan en conjunto para ofrecer un enfoque integral de orientación, brindando apoyo tanto en aspectos académicos como en cuestiones sociales, de aprendizaje, de salud y de desarrollo personal de los estudiantes. Su colaboración es esencial para proporcionar un entorno educativo inclusivo y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante.

De acuerdo con la perspectiva de Leonardis (2020) sobre el papel del psicopedagogo en las instituciones educativas, se resalta su función principal de detectar posibles dificultades de aprendizaje que puedan surgir en distintos grupos dentro del contexto educativo. Además de identificar dichas dificultades, el psicopedagogo también asume la responsabilidad de brindar recomendaciones y directrices para abordar estas situaciones, ofreciendo así una orientación valiosa para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

La inserción del psicopedagogo en el ámbito escolar no solo le concede

identificar dificultades específicas, sino que también le brinda la oportunidad de comprender a fondo el contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas. Esta comprensión contextual es esencial, ya que le permite ser un mediador eficaz en situaciones problemáticas que puedan surgir en el entorno escolar (Messi et. al. 2016). Además, se destaca que el psicopedagogo, con una perspectiva orientada hacia la complejidad, aporta desde su formación académica herramientas valiosas para acompañar los diferentes procesos de aprendizaje. Su enfoque no solo se centra en la identificación de problemas, sino también en ofrecer soluciones y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto educativo en general.

Desde esta perspectiva, el psicopedagogo desempeña un rol integral en la escuela al identificar, abordar y mediar en dificultades de aprendizaje, aportando herramientas valiosas desde su formación académica para mejorar la calidad de los procesos educativos.

Aportes de la Psicopedagogía en el proceso de alfabetización durante la modalidad virtual en contexto de pandemia.

Ante las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio derivadas de la pandemia por Covid-19, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, según lo comunicado en la 5-2020, encomendó a los Equipos de Orientación Escolar (EOE) la tarea de desarrollar propuestas que orienten y acompañen a los docentes y equipos directivos, con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica para todos los alumnos.

Una de las herramientas clave implementadas para llevar a cabo esta labor es la realización de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB). Estas reuniones se conciben como espacios destinados a construir canales efectivos de comunicación entre los diversos actores educativos. La finalidad primordial de las REEB es establecer acuerdos institucionales y métodos de intervención que permitan abordar los desafíos educativos únicos que presenta el contexto inédito provocado por la pandemia.

En este marco, los EOE desempeñan un rol esencial al proporcionar orientación y apoyo a los docentes y equipos directivos. La colaboración y la comunicación efectiva entre los diferentes actores educativos, especialmente a través de los EOE, contribuye a desarrollar estrategias y enfoques adaptados a las circunstancias particulares,

promoviendo así la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la pandemia enfrentó a los docentes al reto de pensar diferentes metodologías de intervención para atender, desde una mirada de la diversidad, las necesidades educativas de cada alumno. Quevedo-Álava (2020) plantea que las nuevas formas de aprender y de enseñar, requieren del acompañamiento desde una perspectiva psicopedagógica que brinde orientaciones para diseñar y mejorar las experiencias educativas.

En el marco de un entorno educativo virtual, el psicopedagogo desempeña un papel fundamental al brindar orientación tanto al cuerpo docente como a los estudiantes. Su función se centra en asesorar en situaciones específicas, intervenir cuando surgen dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y proporcionar herramientas didácticas para abordar desafíos particulares.

En la colaboración con los docentes, el psicopedagogo se encarga de ofrecer estrategias adaptadas al entorno virtual, guiando en la implementación efectiva de actividades en línea, evaluación del progreso de los estudiantes y utilización de recursos digitales. Además, trabaja estrechamente con los educadores para planificar acciones específicas de refuerzo o diversificación que garanticen que cada estudiante alcance los objetivos establecidos en el proceso educativo.

Su enfoque no se limita solo al ámbito académico, ya que también se ocupa de aspectos socioemocionales. Proporciona orientación a los estudiantes sobre técnicas de estudio, gestión del tiempo y habilidades para el aprendizaje autónomo, abordando cualquier barrera emocional o motivacional que pueda surgir en el entorno virtual. Como así también acompaña a las familias que, en el intento de querer ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje virtual, ponen en juego sus propias formas de aprender y enseñar, arraigadas en su memoria escolar. Por eso, el acercamiento que el psicopedagogo logre con ellas, permite un intercambio para abordar las situaciones que se presentan, orientando los aprendizajes e intervenciones (Gerez y Murillo, 2022).

En resumen, las funciones del psicopedagogo en un entorno de aprendizaje virtual se erigen como un guía esencial, contribuyendo a la efectividad del proceso educativo al ofrecer orientación, estrategias y apoyo integral a docentes, estudiantes y familias.

Como se viene desarrollando a lo largo del marco teórico, la alfabetización inicial se convierte en uno de los objetivos principales de alcanzar en la Unidad Pedagógica,

por lo tanto, la institución escolar debe desempeñar un papel fundamental como un entorno propicio para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura entre los estudiantes. De acuerdo con Dehaene (2014), se destaca la relevancia de establecer una conexión entre la neurociencia cognitiva y la práctica educativa. Esta conexión permitiría aprovechar los avances científicos en el ámbito del aprendizaje de la lectura para mejorar los métodos de enseñanza. En este sentido, la escuela no solo cumple con la función tradicional de impartir conocimientos, sino que también se convierte en un ambiente alfabetizador. Esta transformación implica crear un espacio donde los estudiantes estén expuestos de manera efectiva a estímulos que fomenten el aprendizaje y la práctica de la lectura y escritura.

La propuesta del autor, sugiere que la educación puede beneficiarse al incorporar los hallazgos de la neurociencia cognitiva, adaptando las estrategias de enseñanza para alinearse con la forma en que el cerebro procesa y aprende habilidades relacionadas con la lectura. Este enfoque respalda la idea de una enseñanza más efectiva y personalizada, utilizando métodos respaldados por la investigación científica. La escuela, al convertirse en un ambiente alfabetizador y al integrar descubrimientos de la neurociencia cognitiva, puede potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, ofreciendo a los estudiantes herramientas más efectivas y adaptadas a sus procesos cognitivos.

De esta manera, Báez (2022) destaca la importancia de establecer espacios de diálogo y colaboración entre docentes y psicopedagogos/as, con el propósito de fomentar la reflexión conjunta sobre la naturaleza de la lectura y la escritura, así como sobre los procesos que conducen a su construcción. Estos intercambios permiten a ambos sectores cuestionarse y profundizar en la comprensión de cómo se desarrollan y adquieren estas habilidades. La apertura de dichos espacios de escucha y reflexión se presenta como un elemento clave para facilitar la comprensión mutua y enriquecer las prácticas pedagógicas. La colaboración estrecha entre docentes y psicopedagogos se percibe como una estrategia fundamental para abordar de manera preventiva posibles dificultades de aprendizaje. En situaciones donde surjan desafíos, el psicopedagogo puede desempeñar un papel crucial al ofrecer un enfoque complementario y una nueva perspectiva al docente, promoviendo una intervención más eficaz.

Además, Báez (2022) agrega que la colaboración con las instituciones educativas se plantea como un factor determinante. Trabajar de la mano con las

instituciones permite implementar estrategias preventivas y brindar apoyo temprano ante posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje. La intervención conjunta contribuye a una respuesta más integral y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes.

En resumen, la creación de espacios de diálogo, la colaboración entre docentes y psicopedagogos, y la interacción cercana con las instituciones educativas son elementos esenciales para promover un enfoque preventivo y brindar un apoyo efectivo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

MÉTODO

Diseño metodológico

El estudio realizado corresponde a un diseño cualitativo el cual, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), resulta apropiado para investigaciones que procuran comprender fenómenos desde la perspectiva directa de aquellos que los experimentan. Este enfoque se considera conveniente cuando se pretende identificar similitudes y diferencias en las experiencias y la importancia aportada por los participantes involucrados en la investigación como informantes.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo, ya que busca medir de forma independiente las variables, para decir cómo son y cómo se manifiestan. En este sentido, se pretende recoger información sobre las variables, sin indicar cómo se relacionan entre sí. (Hernández Sampieri, 2014)

En relación al corte temporal del presente trabajo, se corresponde a un diseño transversal, el cual según Hernández Sampieri (2003) se caracteriza por la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único, sin intervenir en el ambiente en que se desarrollan los docentes, por lo tanto, no hay manipulación de variables. Su propósito es describir variables y la incidencia de interrelación en un momento dado.

Participantes y muestra

En el estudio participaron 6 docentes, 2 directivos y 2 miembros del Equipo de Orientación Escolar de la Institución Educativa CADS. Se trabajó con una muestra no probabilística, seleccionada por el método por conveniencia, ya que se trabajará con casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández Sampieri, 2014).

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión, los mismos hacen referencia a características de los participantes que se tienen en cuenta para incluirse en la investigación:

- Docentes que se encuentren actualmente ejerciendo su rol, con alumnos de la Unidad Pedagógica.
- Que posean una antigüedad en el cargo de al menos tres años.

Instrumentos/técnicas de recolección de datos:

Se utilizó como instrumento de recolección de datos una entrevista con un formato estructurado, con 17 preguntas dirigidas a 6 docentes de la Unidad Pedagógica, 10 preguntas al Equipo Directivo y 7 preguntas al Equipo de Orientación Escolar, que tendrán el objetivo de indagar y descubrir las significaciones elaboradas por los participantes mediante sus discursos, relatos y experiencias.

Entrevista a docentes:

- **Antigüedad docente:**

- **Año de la UP en el que se desempeñó durante la pandemia:**

- **Años de experiencia en la UP:**

1) ¿Cómo describirías tu experiencia general con la enseñanza virtual en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escuela primaria?

2) ¿Experimentaste alguna dificultad u obstáculo para llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial como docente de UP del colegio durante el periodo de aislamiento por la pandemia?

3) Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuáles de los siguientes obstáculos encontraste al momento de llevar adelante y acompañar el proceso de alfabetización en el contexto de pandemia? (seleccionar todas las que apliquen)

- Problemas de conectividad o acceso a internet.
- Desafíos en la participación activa y motivación de los estudiantes.
- La dificultad en generar el vínculo con los alumnos.
- Las limitaciones familiares en el acompañamiento de los alumnos.
- La falta de herramientas por parte de la familia para acompañar el proceso de alfabetización.
- Dificultades en la comunicación efectiva con los padres o tutores.
- Otros

4) ¿Tuviste que implementar formas de enseñar diferentes a las que aplicabas habitualmente?

5) ¿Qué modalidad de trabajo implementaste durante el periodo de enseñanza virtual para apoyar el proceso de alfabetización inicial? (Seleccionar todas las que apliquen)

- Clases virtuales sincrónicas.

- Clases asincrónicas.
- Plataformas educativas en línea.
- Aplicaciones educativas interactivas
- Recursos audiovisuales (videos, grabaciones, etc.)
- Material impreso en cada hogar.
- Actividades prácticas y juegos virtuales de manera sincrónica.
- Actividades interactivas en plataforma institucional.
- Otra

6) ¿Cuáles de las siguientes actividades utilizaste en el contexto de pandemia para la enseñanza de la lectura y la escritura? (Puede seleccionar más de una opción)

- Presentar el abecedario por medio de imágenes.
- Pintar o completar las vocales faltantes, en una palabra.
- Recortar palabras que empiecen con vocales.
- Plantear un tema central y escribir listas de palabras (ropa de abrigo, comida, juego preferido)
- Trabajar con el nombre propio y luego escribir con esas letras, palabras nuevas.
- Buscar y escribir palabras que rimen con su nombre.
- Encerrar palabras que rimen
- Formar palabras con sílabas desordenadas
- Ordenar palabras y escribir oraciones.
- Escribir un breve cuento a través de una secuencia de imágenes.
- Leer o escuchar leer cuentos y responder preguntas.
- Otras

7) Considerando las diferentes corrientes pedagógicas, como el método global, fonológico, y otros enfoques, ¿cuál considerás que implementaste en mayor medida para abordar la enseñanza de la lectura y escritura?

8) ¿Con qué frecuencia proporcionaste las actividades?

9) Has recibido alguna capacitación docente sobre herramientas digitales para favorecer la enseñanza virtual? (Ejemplos: plataformas interactivas, edición de videos, utilización de páginas web con contenidos educativos).

10) ¿Qué actitud tomaste frente a posibles dificultades en el proceso de la alfabetización de tus estudiantes?

11) Al finalizar el año de virtualidad, ¿en qué medida considerarás que tus alumnos han logrado alcanzar un nivel adecuado de alfabetización durante la pandemia?

12) Al finalizar el año de virtualidad, ¿en qué medida considerarás que tus alumnos tuvieron dificultades significativas en la adquisición de la lectoescritura?

13) Si fuiste docente de UP antes de la modalidad virtual por la pandemia, ¿observas diferencias significativas entre el proceso de alfabetización de los niños que cursaron primer y segundo grado en ese momento y quienes lo transitaron antes?

14) Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿A qué factores consideras que se deben esas diferencias?

15) ¿Cuál de estas afirmaciones consideras que reflejan el rol de la mayoría de las familias al momento de acompañar a sus hijos en las propuestas de lectura y escritura durante la pandemia? (seleccionar todas las que apliquen)

- Incentivaban la participación y la interacción en actividades educativas en línea.
- Mantenían una comunicación regular con los docentes a fin de mejorar el acompañamiento a sus hijos.
- Se limitaban a facilitar el acceso de sus hijos a recursos tecnológicos para la educación en línea.
- Se centraban exclusivamente en la ejecución de las actividades en formato papel y las cargaban en la plataforma para su posterior corrección.
- Mostraban un bajo nivel de acompañamiento.

16) ¿En una escala del 1 al 10, en qué medida las familias demandaron que les brindaras pautas de intervención para poder acompañar el proceso de alfabetización en sus hogares?

17) ¿Cuál fue el papel desempeñado por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la institución educativa en el proceso de alfabetización inicial bajo la modalidad virtual durante la pandemia?

Entrevista a miembro del Equipo de Orientación Escolar

- **Cargo dentro del EOE:**
- **Antigüedad como miembro del EOE:**

- 1) ¿Durante la modalidad virtual ocasionada por la pandemia observaste dificultades por parte de los docentes al momento de pensar en las propuestas de lectura y escritura para los alumnos de la UP?
- 2) Si tu respuesta anterior es afirmativa, explicá qué dificultades se presentaron.
- 3) ¿Tuviste que orientar a docentes de UP sobre el proceso de alfabetización inicial de los estudiantes?
- 4) Si tu respuesta anterior es afirmativa, explica cómo fue esa orientación.
- 5) ¿Has enfrentado desafíos con algún estudiante de la UP en cuanto a los procesos de aprendizaje de lectura y escritura? En caso afirmativo, ¿Cómo los abordaste desde el EOE?
- 6) ¿Has mantenido contacto con las familias de los estudiantes para brindar apoyo en el proceso de alfabetización inicial durante la modalidad virtual durante la pandemia?
- 7) ¿Cuál es tu apreciación en relación a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura implementadas durante la modalidad virtual en pandemia?
- 8) Luego de atravesar el contexto de pandemia y enseñanza virtual, ¿notas diferencias significativas en el proceso de alfabetización de los niños que cursaron primer y segundo grado durante ese período en comparación con aquellos que lo experimentaron antes?

Entrevista a miembros del Equipo Directivo

• Cargo dentro del ED:

• Antigüedad como miembro del ED:

- 1) ¿Durante la modalidad virtual ocasionada por la pandemia observaste dificultades por parte de los docentes al momento de pensar en las propuestas de lectura y escritura para los alumnos de la UP?
- 2) Si tu respuesta anterior es afirmativa explica qué dificultades se presentaron.
- 3) ¿Ha sido necesario orientar a docentes de la UP en relación con el proceso de alfabetización inicial?
- 4) Si tu respuesta anterior es afirmativa, indica cómo fue esa orientación.
- 5) ¿Considerás que los docentes tuvieron que modificar la forma de enseñar a leer y escribir a los niños/as que transitaron la UP en contexto de pandemia?

- 6) ¿Has tomado conocimiento de algún estudiante de la UP que presentó dificultades en cuanto a los procesos de aprendizaje de lectura y escritura? En caso afirmativo, ¿Cuál fue la orientación hacia el docente?
- 7) ¿Pudieron brindar como institución alguna capacitación docente sobre educación digital antes de comenzar o durante la modalidad virtual?
- 8) Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de capacitación se ofreció?
- 9) ¿Cuál es tu apreciación en relación a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura implementadas durante la modalidad virtual en pandemia?
- 10) Luego de atravesar el contexto de pandemia y enseñanza virtual, ¿notás diferencias significativas en el proceso de alfabetización de los niños que cursaron primer y segundo grado durante ese período en comparación con aquellos que lo experimentaron antes?

Procedimiento

Se procedió a establecer contacto con el equipo directivo de la Institución Educativa CADS, de la ciudad de Mar del Plata, con el fin de presentar el proyecto de investigación para que sea aprobada su implementación. Se fundamentó el objetivo que se persigue con el proyecto y se procedió a realizar reuniones informativas con los docentes para invitarlos a participar.

Luego se entregó un formulario de consentimiento informado, de modo que cada participante tome conocimiento explícito de la finalidad del proyecto, como así también se dejó asentado que la participación es voluntaria, pudiendo en cualquier momento dejar sin efecto la misma retirándose del proyecto. Se estableció que la participación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se entregarán y que las respuestas serán confidenciales, preservando su identidad. Asimismo, se informó que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de psicología y ciencias sociales UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas. Los participantes también podrán tener acceso a los resultados y podrán evacuar sus dudas acerca del estudio.

RESULTADOS

El presente trabajo de investigación pretende analizar el proceso de la lectura y la escritura en la UP del Colegio de Educación Primaria Atlántico del Sur de la ciudad de Mar del Plata, durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19.

Tomando los aportes de Hernández Sampieri (2014), el análisis de los resultados consiste en estructurar la información recolectada de los entrevistados. Los datos se analizaron de manera cualitativa; con el propósito de sistematizar su exposición se han creado categorías de análisis para sintetizar y organizar los datos, interpretarlos y explicarlos. A continuación, se exponen los resultados de las entrevistas realizadas.

Sobre la categoría referida a la **experiencia en la enseñanza virtual en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escuela primaria, durante el año 2020**, más de la mitad de las docentes entrevistadas, consideran que fue positiva, en relación a la incorporación de nuevos recursos y estrategias para trabajar la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, sostienen que se volvió un gran desafío mantener la motivación en el cumplimiento de tareas y asistencia a las clases virtuales, sumándose también dificultades en la resolución de las actividades que implicaban leer y escribir.

“En general considero que fue una experiencia positiva, porque permitió repensar nuestras prácticas e incluir recursos digitales para enseñar a los chicos a leer y escribir, aunque al principio fue difícil pensarlas. Se presentaron algunas dificultades en cuanto a la resolución de ciertas propuestas, la falta de autonomía y necesidad de acompañamiento de las familias, generó en ocasiones desafíos, también fue difícil sostener la motivación y las ganas de aprender a leer y escribir.” (docente 4, 1er grado)

En relación a esta última pregunta, una de las docentes encuestadas manifestó que su experiencia fue negativa: *“Para mí la experiencia fue negativa, me costó mucho generar propuestas de alfabetización desde la virtualidad, no podía ver el avance real de mis alumnos ya que todo lo hacían con la guía de sus familias, era difícil saber qué producciones eran 100% de ellos.” (docente 1, 1er grado)*

A continuación, se les consultó **en qué medida consideran que sus alumnos lograron avanzar en su proceso de lectura y escritura durante la pandemia**, las docentes contestaron que todos lo habían logrado. Si bien destacan que hubo varios alumnos que no pudieron finalizar el año leyendo y escribiendo de forma alfabética, lograron identificar ciertas escrituras pudiendo reconocer muchas de las letras correspondientes. Consideran también, que en un contexto de presencialidad, se hubiese podido acompañar de forma más sistemática a cada estudiante, logrando que un porcentaje mayor accediera a la lectura y escritura convencional.

“Creo que todos pudieron avanzar en el proceso, ninguno terminó en las mismas condiciones en las que empezó. Sin embargo, hubo muchos alumnos que no lograron finalizar segundo grado alfabetizados. A pesar de las intervenciones que realizamos, al no estar en el mismo espacio que ellos, fue difícil sostener el seguimiento y la estimulación. Muchos de mis alumnos presentaban dificultades y las familias no siempre podían acompañarlos en los encuentros.” (docente 2, 2do grado)

“Más de la mitad lograron terminar primero leyendo y escribiendo palabras simples y conocidas. Algunos finalizaron escribiendo oraciones de forma alfabética, mientras que otros armaban listas de palabras. Muy poquitos, terminaron en una etapa silábica.” (docente 4, 1er grado)

En la pregunta que busca indagar las **variaciones observadas entre los procesos de alfabetización sucedidos durante el 2020 y procesos que sucedían previo a la pandemia**, más de la mitad de los docentes encuestados observan diferencias significativas. Conducen que se debe principalmente al contexto y a los desafíos que éste generó al momento de abordar la enseñanza de la lectura y escritura. Fue difícil afrontar las dificultades que fueron presentando los estudiantes, al no poder tener un seguimiento y supervisión constante de sus avances, la falta de autonomía para conectarse con frecuencia, la imposibilidad de poder trabajar con el grupo de pares, no lograr un abordaje individualizado con cada alumno y la dificultad para sostener el vínculo a través de la pantalla, son algunas de los desafíos que se presentaron. Muchas propuestas dependían del acompañamiento de las familias y no todos pudieron hacerlo. Consideran que en la presencialidad el trabajo diario dentro del aula y el seguimiento del docente permite que la intervención sea más ajustada a las necesidades del grupo.

“Sí, observo diferencias significativas. Considero que el mayor desafío fue la distancia y no poder encontrarnos todos los días en el aula. Si bien se logró sostener el vínculo, fue muy difícil a través de una pantalla. El aprendizaje con otros es fundamental y pienso que ahí estuvieron los mayores desafíos.” (docente 6, 2do grado)

“Sí, observo diferencias significativas. Creo que se debe a la forma de enseñar y la ausencia de un ambiente alfabetizador que acompañe el proceso. Creo que, si bien muchos han logrado alfabetizarse, quedaron ciertas dificultades que se fueron arrastrando en los años siguientes. En presencialidad se podría haber detectado de forma más temprana e intervenido mejor.” (docente 1, 1er grado)

“Sí, es probable que existan diferencias significativas en el proceso de alfabetización. Durante la pandemia, los estudiantes de primer y segundo grado tuvieron menos oportunidades (o diferentes) de práctica en habilidades de lectura y escritura por la interrupción de la presencialidad y los desafíos de la enseñanza virtual. A pesar de las dificultades, destaco y valoro el esfuerzo de los docentes para sostener la escolaridad de manera virtual y realizar el seguimiento y acompañamiento de sus estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje de cada año” (Directora)

En relación a las **dificultades observadas en la adquisición de la lectura y escritura en los estudiantes, durante la enseñanza virtual**, la mitad de los docentes consideran que muy pocos de sus estudiantes tuvieron dificultades significativas en la adquisición de la lectura y la escritura, afirmando que finalmente todos ellos han logrado avanzar en su proceso de alfabetización durante la pandemia; mientras que el resto de los encuestados sostienen que entre la mitad y menos de la mitad de sus estudiantes, enfrentaron dificultades significativas, concluyendo que solo algunos lograron finalizar el año pudiendo leer y escribir de forma alfabética. Entre los mayores obstáculos presentes, se describen la presencia de desafíos en la participación activa y motivación de los estudiantes, las limitaciones y falta de herramientas familiares en el acompañamiento de los alumnos. Por otro lado, también surgen las dificultades en la conectividad y acceso a internet.

Respecto a la pregunta que busca conocer sobre la **actitud del docente frente a posibles dificultades en el proceso de alfabetización de sus estudiantes**, todos coincidieron en afirmar que buscaron e implementaron diferentes estrategias para atender las necesidades de sus alumnos y alumnas en el proceso de alfabetización. Se menciona la implementación de dispositivos como agrupamientos reducidos,

actividades de refuerzo y la solicitud de la intervención del Equipo de Orientación Escolar.

“Cuando identifiqué que había alumnos que tenían dificultades, lo conversé con la Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar, para que me ayudara a abordar eficazmente las dificultades. No estaba segura si se debían a algo específico o a la situación de aislamiento y virtualidad.” (docente 1, 1er grado)

“Armé junto a mis compañeras actividades de refuerzo con distintas estrategias para atender a las diversas necesidades y encuentros por zoom con los alumnos que tenían dificultades. En éstos últimos también participaba Nati, la psicopedagoga del equipo.” (docente 5)

Sobre la categoría anterior, se conversó también con los miembros del EOE y del ED para indagar si habían tomado conocimiento de la presencia de desafíos en el aprendizaje de algún estudiante de la UP y qué tipo de intervenciones llevaron, todos los encuestados coincidieron en tener la información y haber trabajado en equipo junto al docente para acompañar el aprendizaje. Los docentes pusieron en conocimiento a los equipos sobre los alumnos que estaban teniendo dificultades en el proceso de alfabetización y junto al EOE se formaron grupos reducidos para trabajar semanalmente por zoom con actividades específicas a fin de estimular el aprendizaje de la lectura y la escritura de esos estudiantes. La Orientadora de Aprendizajes y la Orientadora Escolar afirmaron haber intervenido de forma personalizada con dichos alumnos, familias y docentes, brindando estrategias y herramientas. El ED se mostró disponible para acompañar al docente y brindarle orientaciones, delegando la mayor intervención en dicho tema al EOE.

“Se trabajó en conjunto con las docentes, a través de zoom brindando propuestas específicas para los estudiantes que presentaban desafíos en cuanto a la adquisición de la lectura y escritura. Se brindaban espacios de apoyo tanto individuales como grupales. Las actividades presentadas, se basaron en la enseñanza explícita del sonido de las letras para luego ir formando sílabas y palabras.” (Orientadora de Aprendizaje)

“Se realizaron reuniones con las familias explicando y contando cómo se iba a continuar trabajando. Intervino en estos casos el EOE y en algunos casos se realizaron videollamadas individuales junto a la docente para realizar actividades diferenciadas con aquellos niños/as que lo necesitasen.” (Vicedirectora)

En cuanto a las **estrategias pedagógicas utilizadas para el proceso de enseñanza de la lectura y escritura durante la enseñanza virtual**, los docentes entrevistados contestaron que debieron hacer cambios y adecuarse a una nueva modalidad, implementando recursos audiovisuales e interactivos, que no estaban acostumbrados a utilizar. El contexto virtual, les presentó el desafío de sostener el vínculo y la motivación de los estudiantes, frente a lo cual los videos, grabaciones y clases por plataformas, fueron las estrategias que más implementaron. Seguidamente, al consultarles sobre las actividades utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de pandemia, todos los docentes coincidieron en la elaboración de propuestas vinculadas a, leer o escuchar leer cuentos sobre los cuales luego se trabajaba la comprensión. También se destacan entre las actividades más utilizadas, el trabajo con el nombre propio como recurso para luego producir nuevas palabras, escribir listas de palabras a partir de un tema o campo semántico (juguetes, comidas, ropa), pintar o completar con las vocales faltantes en una palabra y ordenar palabras para escribir oraciones. En menor medida plantean que se trabajó con las letras del abecedario a partir de imágenes y actividades para identificar las rimas. En relación a la frecuencia con que proporcionaron las actividades, la totalidad de los docentes contestaron que diariamente mantenían comunicación con sus estudiantes, dos veces por semana tenían clases sincrónicas por Zoom y el resto de los días subían videos u otros recursos, mediante la plataforma institucional, para continuar trabajando y abordando los contenidos.

“Mantuvimos una dinámica semanal de dos clases por zoom, yo las dividía en una de Matemática y otra de Prácticas del Lenguaje. En esta última trabajábamos alfabetización. Por otro lado, diariamente se subía por la plataforma del colegio la propuesta diaria de actividades, algunas en formato papel, otras en juegos interactivos.” (docente 4, 1er. grado).

“A los alumnos les enviábamos actividades todos los días, se mandaban por la plataforma, cada uno tenía su usuario. Dos veces por semana nos conectábamos por Zoom para realizar encuentros con alguna actividad.” (docente 2, 2do grado).

También se les consultó si se **basaron en algún enfoque de alfabetización particular** para presentar las propuestas de trabajo. Si bien, no todos los docentes especifican qué enfoque utilizaron, mencionan haber presentado actividades de lectura y escritura variadas, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Se puede observar de la información proporcionada en las entrevistas, que se implementaron propuestas alfabetizadoras contextualizadas, identificando palabras conocidas para producir otras, como así también propuestas de enseñanza explícita del sonido de las letras.

“Utilicé una forma de enseñar flexible, combinando diversas corrientes para adaptarme a las necesidades que iban surgiendo en los alumnos. No me limité a una sola forma de enseñar a leer y escribir, al combinar aspectos fonológicos con el método global, creo que cada estudiante pudo progresar a su propio ritmo.” (docente 4, 1er grado)

“Utilicé actividades y estrategias centradas en el enfoque fonológico, al no poder tener una interacción cotidiana con los alumnos, me pareció que lo mejor era sistematizar el conocimiento de las letras y cómo combinarlas para formar palabras.” (docente 2, 2do grado)

“Fui adaptando la forma de enseñar a leer y escribir a medida que iba transcurriendo el año. Comencé proponiéndoles que escriban como puedan o utilicen palabras conocidas para escribir las nuevas, pero me fui dando cuenta de lo difícil que les resultaba al no estar en el aula ni tener la interacción diaria con sus compañeros y conmigo. Por eso en algunos casos, comencé a hacer explícita la enseñanza de las letras y su sonido, enviando actividades más “tradicionales” para que puedan afianzar este aprendizaje.” (docente 1, 1er grado)

A continuación, se consultó al ED y EOE si observaron dificultades por parte de los docentes al momento de pensar en las propuestas de lectura y escritura para los alumnos de la UP, todos concuerdan que se observaron ciertas dificultades relacionadas a la diversificación en la planificación de las actividades, encontrando desafíos en la elaboración de propuestas que permitan avanzar en los aprendizajes, identificar los progresos y que a la vez motiven a los estudiantes, dentro de este contexto particular. La Orientadora de los Aprendizajes responde haber proporcionado sugerencias a los docentes sobre el proceso de alfabetización inicial para acompañar y enriquecer las propuestas presentadas por los docentes.

“En algunos casos, noté ciertas dificultades, pero en general, los docentes se adaptaron bien. Creo que las dificultades se presentaron al momento de pensar en las planificaciones a distancia, sin poder ver con exactitud los progresos o desafíos que enfrentaban los estudiantes. Variar las actividades, buscar nuevos recursos. Pienso

que las mayores dificultades fueron al agotarse la creatividad y pensar en propuestas adaptadas para todos. Brindé algunas ideas para variar las actividades y las formas de presentarlas.” (OA)

“Fue en los primeros meses, hasta adaptarse a la situación y pensando en que iba a ser por un tiempo corto. Pasado los primeros meses fue muy bueno el trabajo realizado, implementando la tecnología y usos de app para llevar y llegar a los hogares de los niños/as.” (Vicedirectora)

En la misma categoría se conversó con el ED para conocer su apreciación en relación a las **prácticas de enseñanza de lectura y escritura durante la virtualidad**, las dos personas entrevistadas concuerdan en fue un gran desafío y aprendizaje para todos los docentes, ya que tuvieron que modificar la didáctica y recursos implementados, incorporando herramientas que antes no usaban. Coinciden también que en general, las propuestas de enseñanza fueron efectivas, aunque con algunos desafíos de adaptación a la modalidad virtual.

“Considero que la pandemia fue un desafío enorme en cuanto al rol docente debido a la ausencia del espacio de la escuela como ambiente alfabetizador, de socialización y construcción colectiva de los aprendizajes.” (Directora)

Seguidamente, se indaga sobre la **capacitación durante la enseñanza virtual**, en los resultados se encuentra que un poco más de la mitad de los docentes respondió que realizaron capacitaciones sobre herramientas digitales para favorecer la enseñanza virtual, las mismas fueron proporcionadas por ellos mismos, como motivación y necesidad y no como una propuesta de la institución.

“Sí, me he capacitado durante la pandemia, porque me costaba pensar nuevas actividades y me quedaba sin recursos. También había aplicaciones o páginas que no sabía cómo usarlas. Aprendí a editar videos y usar plataformas interactivas.” (docente 3)

“El colegio nos ofreció una capacitación sobre cómo utilizar la plataforma virtual por donde debíamos enviar las actividades y propuestas, luego nos compartían enlaces y capacitaciones optativas para acompañarnos en la planificación”. (docente 6)

En cuanto a la pregunta que busca conocer sobre el **contexto alfabetizador dentro de la enseñanza virtual**, se les consultó a los docentes cómo describirían el rol de las familias al momento de acompañar a sus hijos en las propuestas de lectura y escritura durante la pandemia, más de la mitad de los docentes dijeron que las mismas

sostenían una comunicación regular con ellos a fin de mejorar el acompañamiento de sus hijos y que incentivaban su participación e interacción en las actividades propuestas por los docentes. En relación a esto, la mayoría de los docentes concuerdan que un alto porcentaje de las familias de sus estudiantes, les solicitaron pautas de intervención para poder acompañar el proceso de alfabetización en sus hogares, reconociendo no tener las herramientas para ello y tomando un rol activo en el proceso. Sostienen que fueron muy pocas las familias que tuvieron escaso contacto o demanda hacia ellos.

“Estaban preocupados porque sus hijos logren leer y escribir con autonomía, si bien muchos estaban en un buen proceso, las familias querían seguir estimulando. Solicitaban algunas actividades extras y propuestas de juegos online.” (docente 3)

“Las familias se mostraban muy ansiosas porque sus hijos no podían escribir solos, entonces también fue necesario un trabajo con ellos. Realizamos un encuentro virtual para compartir las etapas de alfabetización y brindar algunas estrategias sobre cómo acompañarlos”. (docente 6)

En relación a esta categoría, al EOE también se le consultó si habían mantenido contacto con las familias de los estudiantes para brindar apoyo en el proceso de alfabetización inicial durante la modalidad virtual en la pandemia, la OA afirmó haber tenido comunicación de forma regular para compartir estrategias y recursos relacionados con la alfabetización inicial en el entorno virtual, mientras que la OE comentó que si bien estaba al tanto, mantenía mayor comunicación con los estudiantes del segundo ciclo, ya que se habían dividido internamente.

“Si bien el mayor contacto con las familias lo tenían las docentes, en algunos casos particulares solicitaban mi intervención y participaba de las reuniones en las cuales se proyectaba un acompañamiento individualizado y se brindaban estrategias sobre cómo guiar el proceso desde casa”. OA

“Yo mantenía más comunicación con las familias de los alumnos de 2do Ciclo. Si bien las dos teníamos información de todos los alumnos en seguimiento, hicimos internamente esta división para poder brindar un mejor acompañamiento. Nati acompañó en mayor medida a los alumnos en proceso de alfabetización.” OE

La última pregunta tuvo como objetivo indagar sobre **el rol del EOE durante el proceso de alfabetización en el contexto de enseñanza virtual**, al consultarle a los docentes sobre el papel que desempeñaron los integrantes del Equipo de Orientación

escolar se encontró que todos coincidieron en que la OA colaboró en la identificación y atención de posibles dificultades de aprendizaje, brindado apoyo integral a docentes, estudiantes y familias e implementando programas específicos de apoyo para la alfabetización inicial. Dos de los encuestados, manifiestan no haber realizado acciones específicas en conjunto con el EOE, ya que sus alumnos no lo necesitaron.

“El EOE colaboró en la identificación y atención de posibles dificultades de aprendizaje y en base a eso implementó programas específicos de apoyo para la alfabetización inicial. Armamos en conjunto un estímulo de refuerzo semanal por zoom para aquellos alumnos que más les costaba.” (docente 1)

“En mi grupo no había alumnos con grandes dificultades. Nati, la psicopedagoga organizó un grupo de refuerzo para los estudiantes que necesitaran más apoyo, como se hace habitualmente en la escuela. Trabajamos también con algunas sugerencias a las familias sobre cómo estimular.” (docente 3)

DISCUSIÓN

La investigación realizada aborda aspectos claves a la luz del objetivo general, a partir del cual se buscó conocer y analizar cómo fue el proceso de lectura y escritura en la Unidad Pedagógica, del Colegio de Educación Primaria Atlántico del Sur de la ciudad de Mar del Plata durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19. Los resultados revelan una variedad de perspectivas y experiencias por parte de docentes, directores y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE).

La experiencia en la enseñanza virtual, refleja diversidad de opiniones entre los participantes, indicando lo complejo que resultó el proceso de adaptación hacia una nueva modalidad educativa y la variedad de desafíos y obstáculos encontrados por los docentes al enfrentarse a este entorno de enseñanza virtual repentino. La pandemia impulsó nuevas configuraciones de lo escolar, modificando sustancialmente la experiencia de quienes la conforman. La “nueva normalidad” demandó de prácticas educativas que no se desarrollan en la sede escolar, sino que se instala en las casas, en el ámbito de lo privado, encontrando en las pantallas el sitio de anclaje y de interacción. (Dussel, 2020)

La enseñanza virtual generó cambios en los modos de enseñar y aprender de la lectura y escritura, en el inicio de la escuela primaria. El nuevo contexto demandó de ciertas configuraciones, evidenciándose diferencias entre los procesos de alfabetización llevados a cabo antes y durante de la pandemia. Si bien, los docentes valoran la enseñanza presencial por sobre la virtual, hay consideraciones positivas sobre la experiencia en la modalidad distancia y los cambios que ésta implicó. En sus apreciaciones se destaca que la misma les permitió explorar y adoptar nuevas estrategias pedagógicas, como así también integrar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación de recursos digitales y estrategias innovadoras enriqueció sus prácticas de enseñanza y ofreció nuevas formas de interactuar con los estudiantes. Siguiendo los aportes de Dussel (2020), el traspaso de lo físico a lo virtual, del contacto “cara a cara, cuerpo a cuerpo” al determinado por “estar en línea”, ha producido que se piensen nuevas formas de enseñar, con tecnologías diferentes. El pizarrón y la tiza tuvieron que correrse frente a las pantallas, dando cuenta de la posibilidad de admitir múltiples maneras, espacios y tiempos para enseñar y aprender.

Por otro lado, los docentes también destacaron los desafíos inherentes a la enseñanza virtual, como la dificultad para mantener la motivación de los estudiantes, la falta de interacción directa en el aula y la dificultad de tener certezas sobre el progreso académico de los alumnos. Dussel (2020) resalta los beneficios significativos de tener un entorno físico de trabajo en el que estudiantes y profesores interactúen cara a cara, donde los profesores puedan interpretar las señales, tanto verbales como no verbales, para ajustar el ritmo o el enfoque de la enseñanza, identificando así posibles problemas. Sánchez y Ferrando (2021) adhieren a esta concepción sosteniendo que en la educación virtual se pierde la noción de corporalidad, donde el docente no puede emplear su cuerpo como vehículo para la enseñanza y el estudiante reduce al mínimo el uso de sus sentidos en el proceso de aprendizaje. La disposición corporal aporta información al educador y nutre la experiencia de aprendizaje. Los autores plantean que, frente a la solicitud de una actividad dentro de este contexto, el docente solo recibe la tarea como producto acabado, sin saber si el estudiante, fue el autor de la misma y sin poder observar el proceso de su realización, para valerse de eso y pensar nuevas intervenciones. Estos desafíos son los que, según la experiencia de algunos docentes, afectaron la efectividad de la enseñanza de la lectura y la escritura, generando algunas dificultades en el logro de la alfabetización.

Es importante analizar que cambiar simplemente la modalidad no garantiza que los procesos educativos se desarrollen normalmente. Enseñar es una tarea que conlleva desafíos, pero en pandemia fue aún más difícil, porque se perdieron dos componentes esenciales de la escuela: el tiempo y el espacio compartidos presencialmente (Navarro et. al., 2021). Estos elementos proporcionan un entorno rico para el aprendizaje, facilitando la interacción directa entre estudiantes y docentes, así como el intercambio de ideas y experiencias entre pares. La ausencia de este entorno, ha planteado para los docentes encuestados, desafíos adicionales en la planificación y ejecución de actividades educativas, que promuevan el aprendizaje de la lectura y escritura.

Entendiendo que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, no se reduce al conocimiento del código escrito, sino que se requiere de la interacción de lectores y escritores con los textos, los docentes encuestados mencionan haber intentado trasladar, en un principio, las propuestas de actividades que realizaban en el aula presencial, al aula virtual. Sin embargo, al enfrentarse con los desafíos

mencionados en el párrafo anterior, debieron ir haciendo configuraciones de acuerdo a las demandas y limitaciones que el contexto presentaba. Vernón (2020) plantea que el enfoque constructivista, perspectiva de enseñanza presente en el diseño curricular nacional, destaca la importancia de partir de la comprensión del niño en el proceso de lectura y escritura, promoviendo la reflexión y el conflicto cognitivo para que el estudiante llegue por sí mismo a una comprensión convencional de la lectoescritura. Para lograr esto, es necesario que los estudiantes tengan oportunidades de participar en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral con otros. (Lomas 2015)

A pesar de que los docentes han integrado actividades de lectura y escritura basadas en este enfoque, la enseñanza virtual ha presentado desafíos como la falta de interacción entre estudiantes y docentes, y la ausencia de un entorno alfabetizador efectivo, lo que ha hecho más evidentes los desafíos del aprendizaje en los hogares. Según Sánchez y Ferrando (2021), durante el confinamiento, las opciones disponibles para que los docentes proporcionen retroalimentación se ha visto reducida. Aunque es posible formular preguntas enriquecedoras para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, como "¿qué letra podemos usar para que diga?", "¿cómo te diste cuenta?", "¿cuántas letras tiene la palabra?", "señala dónde dice", estas preguntas no pueden ser completamente transferidas al entorno virtual. Es factible plantearlas, pero no pueden ser aprovechadas de la misma manera como estímulos para otras acciones pedagógicas. En este contexto de aislamiento y frente a las dificultades inherentes, los educadores han adaptado las prácticas educativas para la enseñanza de la lectura y la escritura, viendo la necesidad de enseñar explícitamente ciertas regularidades del sistema de lectura y escritura, y adaptar algunas de las actividades según las observaciones sobre el desempeño de los estudiantes. Vernón (2004) plantea al respecto que la enseñanza directa, enfatiza su trabajo en la correspondencia entre el fonema y el grafema a partir de la conciencia fonológica, que le permite al niño comprender que a cada letra le corresponde un sonido. La autora hace mención a las actividades predominantes en este enfoque, que coinciden con algunas de las utilizadas por los docentes, según lo expresado en las entrevistas. Entre ellas se destacan: encontrar rimas, identificar qué palabras empiezan o cuales acaban con los mismos sonidos; contar las sílabas y fonemas de diferentes palabras, identificar objetos cuyo nombre empiece con la misma sílaba, comparar palabras para decidir si empiezan o acaban con la misma sílaba.

En línea a lo que se viene desarrollando, la adaptación a nuevas modalidades de enseñanza debido a la pandemia, generó experiencias que interrumpieron la continuidad pedagógica conocida. En este sentido, el acceso a internet, la tecnología en los hogares, los recursos pedagógicos proporcionados por los docentes y el apoyo de las familias para ayudar a sus hijos, también se convirtieron en aspectos fundamentales para garantizar la continuidad educativa mediante la educación virtual.

El acceso a internet y la disponibilidad de herramientas digitales en las casas, fueron en pandemia un puente entre estudiantes y docentes, contar con tales dispositivos, se volvió indispensable para facilitar la interacción y la retroalimentación sobre el progreso académico. Los recursos con los que contaban, permitieron superar las barreras físicas impuestas por la pandemia y garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes en un entorno remoto. Las clases virtuales y las plataformas permitieron mantener un contacto regular y proporcionar las actividades para garantizar la continuidad pedagógica. Si bien, en la muestra analizada, no se destacan dificultades en el acceso a dispositivos digitales, es importante remarcar lo que Anderete Schwal (2020) refiere en relación a las desigualdades sociales que se presentaron en el acceso a dichas herramientas y a la conectividad. Sostiene que la educación a distancia derivada de la cuarentena fue posible para algunos que tienen los recursos tecnológicos necesarios y resultó muy compleja para otros que carecen de ellos.

Durante el periodo de estudio en casa, se volvió esencial contar con dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas o teléfonos móviles, así como acceso a internet y ciertas aplicaciones específicas. No obstante, la mera presencia de tecnología y acceso a internet no fue suficiente para asegurar la continuidad del proceso educativo. Esto solo fue posible gracias al compromiso de docentes, estudiantes y familias, quienes se adaptaron y colaboraron para aprovechar estas herramientas de manera efectiva. Según Maina y Díaz (2022), esta situación demandó el desarrollo de nuevas competencias digitales tanto por parte de docentes como de estudiantes, quienes, a pesar de estar familiarizados con el uso recreativo o social de la tecnología, tuvieron que aplicarla de manera pedagógica. Los docentes, según informaron, no estaban preparados para una transición total al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que muchos carecían de capacitación al respecto. Sin embargo, la urgencia los llevó a buscar nuevas herramientas, compartir

conocimientos con colegas y adoptar el uso de plataformas y recursos digitales, fomentando así redes de colaboración. Flores y Navarrete (2020) señalan que, al inicio de la pandemia, había una falta de capacitación en el ámbito virtual, lo que obligó al personal académico a adquirir habilidades de forma autodidacta. Aunque ahora existen numerosos recursos en línea, los docentes necesitan habilidades para seleccionar aquellos que se ajusten a sus necesidades. Es importante destacar que, en muchos casos, las instituciones educativas no proporcionaron capacitación, sino que fueron los propios docentes quienes buscaron formación motivados por la necesidad de mejorar la enseñanza virtual. En este sentido, Dussel (2020) argumenta la importancia de formar a los docentes en aspectos como la gestión del tiempo, el dominio de herramientas digitales, el diseño instruccional en plataformas en línea, las técnicas de evaluación y la creación de contenido, como parte integral de la labor institucional que garantice la educación a distancia. Por tanto, se destaca la necesidad de ofrecer oportunidades continuas de capacitación docente en el uso de herramientas digitales, incluso después de que pase la pandemia. Esto implica no solo proporcionar recursos y capacitación inicial, sino también establecer programas de actualización periódica para garantizar que los docentes estén al tanto de las últimas tendencias y herramientas en educación digital. Además, es fundamental fomentar una cultura de colaboración y aprendizaje entre los docentes, donde puedan compartir sus experiencias y buenas prácticas en el uso de la tecnología en el aula virtual. De esta manera, se podrá asegurar una educación de calidad y adaptada a las demandas del siglo XXI, donde la tecnología juega un papel cada vez más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Suárez, 2020)

Frente a este contexto y la necesidad inherente de adaptarse a sus demandas, se destaca que la intervención de los docentes y del Equipo de Orientación Escolar fue muy positiva para acompañaron el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de la UP, mediante la modalidad virtual. La creatividad y flexibilidad de los docentes, se volvió imprescindible para adecuar sus métodos de enseñanza y utilizar una variedad de recursos didácticos con el fin de continuar brindando una educación de calidad durante la pandemia. Así también, la implementación de estrategias de apoyo individualizado para abordar las necesidades específicas de los estudiantes, permitió acompañar el proceso. Al respecto, Flórez et al. (2007), plantean que cada niño y niña tiene su propio ritmo de aprendizaje, sin embargo, es al adulto quien debe brindar las

oportunidades y propiciar las condiciones necesarias para que puedan aprender considerando las diferencias a nivel individual, cultural, social y económico. Los docentes encuestados, mencionan que con apoyo del EOE, realizaron adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y le escritura, según las necesidades y particularidades de los estudiantes. Rosales (2021) adhiere sosteniendo la importancia de que las estrategias didácticas sean específicas, adaptadas y ajustadas para que respondan a los ritmos de aprendizaje y necesidades del contexto; asimismo, se requiere de una renovación de situaciones de aprendizaje pertinentes a las necesidades de la educación remota.

El rol del EOE fue fundamental en la identificación y atención de dificultades de aprendizaje, así como en la colaboración con docentes y familias para ofrecer un apoyo integral. Las orientadoras, participaron en las clases virtuales y diseñaron estrategias alternativas de acompañamiento individual y en pequeños grupos, por medio de videollamadas, con aquellos alumnos que lo requerían. Defior (2015), plantea que el psicopedagogo tiene el conocimiento necesario para abordar las dificultades que se presenten en la adquisición de la lectoescritura, pudiendo sugerir propuestas de enseñanza que contribuyan a mejorar la capacidad de respuesta de los niños con dificultades para leer. Agrega también que la intervención debe ser temprana y preventiva, ya que se ha demostrado que la infancia es el mejor momento para prevenir dificultades puesto que el fracaso acumulado de varios años es muy difícil de cambiar. Esto guarda consonancia con las ideas expuestas por Leonardis (2020) sobre el papel del psicopedagogo en las instituciones educativas. El autor enfatiza la importancia de detectar posibles dificultades de aprendizaje en diferentes grupos dentro del contexto educativo, lo que permite abordar estas situaciones y ofrecer orientación valiosa para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Es importante mencionar que, a pesar del contexto excepcional de aislamiento social, preventivo y obligatorio, el Equipo de Orientación Escolar pudo desplegar estrategias para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implicó adaptarse a las circunstancias y aprovechar los medios alternativos disponibles para garantizar la continuidad pedagógica, lo que refleja la capacidad del equipo de adaptarse a situaciones adversas y seguir brindando apoyo a la comunidad educativa en momentos críticos.

Existe un consenso entre los maestros en cuanto a la implementación de una variedad de estrategias de enseñanza destinadas a respaldar los procesos individuales de sus estudiantes y promover la alfabetización. La pandemia ha desafiado a los docentes, llevándolos a replantear sus prácticas de enseñanza y a buscar nuevas estrategias para mantener el vínculo pedagógico y fortalecer la conexión escolar y social, tan fundamental para continuar con el proceso educativo. En este contexto, los maestros han explorado diversas alternativas para garantizar que los estudiantes tengan acceso y alcancen los contenidos esperados (Dalseno, 2021). La alfabetización no debe basarse exclusivamente en un enfoque o método, sino en la utilización de diversas herramientas para promover un desarrollo efectivo y una apropiación adecuada del código escrito. Al respecto, Madda (2019) considera que el modelo equilibrado es un constructo complejo y multidimensional que requiere también del uso de procesos de nivel inferior, como la conciencia fonológica y fonética, para lograr alcanzar objetivos de orden superior, como la comprensión.

Finalmente, el rol de las familias durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, bajo la modalidad virtual, se sumó como otro pilar que permitió dar continuidad a la educación en este contexto. La escuela se instaló en el hogar y comenzó a ser sostenida no sólo por los docentes, sino también por los adultos a cargo, quienes tuvieron que colocarse los guardapolvos y acompañar la enseñanza (Dussel, 2020). El apoyo de las familias para ayudar a sus hijos y la alianza entre ellas y los docentes se volvió fundamental. Según lo reportado, muchas de ellas se involucraron activamente en el proceso educativo de sus hijos, ayudándolos con las actividades de las plataformas digitales, estableciendo rutinas de estudio y proporcionando un entorno que promueva el aprendizaje en el hogar. También se destaca que buscaron pautas para apoyar el proceso de alfabetización, que ahora debía desarrollarse en el hogar, reconociendo sus limitaciones. Se evidencia una comunicación regular entre las familias y los docentes, así como un interés activo por parte de las familias en apoyar el proceso de alfabetización en el hogar.

Al respecto Navarro (2021), sostiene que la pandemia hizo más estrecho el vínculo entre docentes y familias, ya que las y los acompañantes familiares cobraron un lugar central, al compartir y apoyar tareas de lectura y escritura. Para las docentes, apareció una variable nueva: explicar a las familias cómo acompañar a los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura, y al mismo tiempo evitar temas y actividades

que no pudieran gestionarse en casa. Así, los docentes brindaron a las familias estrategias y recursos para acompañar los aprendizajes escolares, en tanto los adultos del hogar tenían a su cargo parte de aquello que antes hacían los docentes en la presencialidad.

Estas nuevas maneras de enseñar y de aprender, donde las pantallas y los adultos a cargo se incorporan como elementos fundamentales del proceso educativo, ofrecen oportunidades para desarrollar nuevas perspectivas hacia el objeto de estudio, fomentando la presencia de la creatividad y la innovación (Neme, 2020).

En resumen, los resultados de la investigación subrayan los desafíos y las oportunidades asociadas con la enseñanza virtual de la lectura y escritura durante la pandemia. Se destacan la importancia de la colaboración entre docentes, familias y miembros del EOE, así como la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y adaptativas para abordar las necesidades de los estudiantes en un entorno virtual. Estos hallazgos ofrecen valiosos aportes para la planificación y el desarrollo de futuras intervenciones educativas.

Aportes y contribuciones de la investigación

Los resultados obtenidos de la investigación sobre la enseñanza virtual y el aprendizaje de la lectura y escritura en el contexto de la pandemia de COVID-19 ofrecen una visión integral de los desafíos y oportunidades asociados con la enseñanza virtual de la alfabetización en el nivel primario durante la pandemia, así como sugerencias prácticas para mejorar la práctica educativa y el apoyo a los estudiantes en situaciones similares en el futuro. La importancia de esta investigación radica también en su capacidad para informar y enriquecer el trabajo en el retorno a las aulas, donde será fundamental abordar la enseñanza de estos grupos de manera efectiva.

La investigación arroja luz sobre las diversas perspectivas y experiencias de docentes, directores y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en relación con la enseñanza virtual de la lectura y escritura durante la pandemia de COVID-19. Esta diversidad destaca la complejidad del proceso de adaptación a una nueva modalidad educativa y los desafíos encontrados por los docentes en este entorno repentino.

La transición a la enseñanza virtual generó cambios significativos en los métodos de enseñar y aprender la lectura y escritura en la escuela primaria, donde los docentes han adaptado sus estrategias pedagógicas para responder a las demandas de la enseñanza virtual. Este aporte de la investigación permite comprender la combinación de enfoques pedagógicos y el uso de recursos digitales, demostrando la capacidad de adaptación y creatividad de los educadores al incorporar nuevas estrategias pedagógicas e integrar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta flexibilidad es esencial para mantener el vínculo pedagógico y promover la alfabetización en un entorno virtual.

Por otro lado, la investigación permitió identificar áreas problemáticas y oportunidades de mejora en el proceso educativo, al señalar las dificultades que se presentaron. La enseñanza virtual plantea obstáculos dentro del proceso, reflejados en la dificultad para evaluar el progreso académico de los alumnos, para proporcionar retroalimentación efectiva, para lograr la interacción entre pares y docentes y la para mantener la motivación de los estudiantes.

La investigación destaca la necesidad de brindar oportunidades continuas de capacitación docente en el uso de herramientas digitales. Además, subraya la

importancia de fomentar una cultura de colaboración y aprendizaje entre los docentes para garantizar una educación de calidad adaptada a las demandas educativas.

Los hallazgos de este estudio proporcionan una base sólida para potenciar el desarrollo de actividades que afiancen la lectura y escritura, y fomentar la colaboración entre docentes, familias y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE). La comunicación regular y la colaboración efectiva emergen como elementos claves para superar los desafíos en el proceso de alfabetización durante la pandemia y en el retorno a las aulas. Este enfoque colaborativo no solo facilita la identificación temprana de dificultades, sino que también promueve la implementación de estrategias de apoyo adecuadas. De esta manera se destaca la importancia del trabajo en equipo y el rol del Psicopedagogo en la institución escolar para orientar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación proporciona una visión holística de la enseñanza virtual de la lectura y escritura durante la pandemia, destacando tanto los desafíos enfrentados como las estrategias efectivas implementadas. Estos hallazgos tienen el potencial de informar futuras políticas y prácticas educativas, contribuyendo así a mejorar la calidad y la efectividad de la educación en contextos difíciles.

Finalmente se destacan también los aportes de la investigación para la planificación y el desarrollo de intervenciones educativas en el regreso a las aulas. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la investigación, se vuelve fundamental poder flexibilizar y adaptar las prácticas educativas para planificar las propuestas pedagógicas futuras. Será necesario analizar las condiciones de aprendizaje de cada estudiante, caracterizar el logro de habilidades, identificar los desafíos, escuchar a sus familias y a ellos mismos, para construir en equipo, propuestas que favorezcan prácticas que sigan acompañando el proceso de adquisición de la lectura y escritura, sin dejar de vista los desafíos y oportunidades vivenciados en el contexto de virtualidad.

Limitaciones de la investigación

El presente trabajo de investigación puede incluir como limitaciones el tamaño de la muestra, lo que puede afectar la representatividad de los resultados y la generalización de las conclusiones a otras poblaciones o contextos educativos. Por otro lado, al tratarse de una recopilación de experiencias personales, se pone en juego la

subjetividad, pudiendo introducirse sesgos de percepción y memoria, así como una falta de objetividad en la recopilación y presentación de datos.

Líneas de investigación futura

Tomando las contribuciones de la investigación, se sugieren como líneas de investigación futura la posibilidad de explicar cómo la experiencia de la enseñanza virtual durante la pandemia ha influido en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes a largo plazo, así como en su actitud hacia el aprendizaje. También se propone seguir investigando y evaluar las estrategias pedagógicas más efectivas para promover la alfabetización en entornos virtuales, incluyendo el uso de recursos digitales, como aplicaciones educativas, plataformas en línea y herramientas interactivas, que puedan mejorar el proceso de alfabetización en niños en edad escolar.

Estas líneas de investigación podrían contribuir a mejorar nuestra comprensión de los desafíos y oportunidades asociados con la enseñanza virtual de la lectura y escritura, así como a informar el diseño de intervenciones educativas más efectivas en el futuro.

CONCLUSIÓN

En conclusión, esta investigación ha proporcionado una visión integral del proceso de enseñanza virtual de la lectura y escritura durante la pandemia de COVID-19 en la UP del Colegio de Educación Primaria Atlántico del Sur en Mar del Plata. En consonancia al supuesto inicial del presente trabajo, se confirma que los docentes debieron modificar sus prácticas pedagógicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura, como así también, la importancia del papel activo de las familias y el acompañamiento del EOE durante el proceso. Los resultados revelan la complejidad y los desafíos inherentes a la transición hacia la educación a distancia, así como las oportunidades y estrategias implementadas por los docentes para abordar las necesidades de sus estudiantes. Se identifican áreas de oportunidad para la Psicopedagogía, como el diseño de intervenciones específicas, basadas en evidencia, para las prácticas educativas que apoyen efectivamente el proceso de alfabetización y aborde las dificultades de aprendizaje en entornos virtuales, indicando la necesidad de una formación más específica para los docentes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se vieron influenciados por el contexto y la coyuntura excepcional, donde toda la comunidad educativa debió adaptarse a las diversas formas de enseñar y aprender. Se evidencia la importancia de la colaboración entre docentes, familias y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) para garantizar un proceso de alfabetización efectivo en un entorno virtual. A pesar de las dificultades, los participantes mostraron un compromiso destacable en adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y en buscar alternativas pedagógicas para mantener el vínculo y fortalecer la conexión escolar y social. Se pusieron en marcha diversidad de estrategias para acompañar el aprendizaje de la lectura y escritura en los alumnos, desde encuentros virtuales grupales, actividades de refuerzo, hasta llamadas personalizadas con el objetivo de sostener una mirada personalizada atendiendo a las particularidades de cada estudiante.

Es crucial destacar que la enseñanza virtual durante la pandemia ha generado lecciones valiosas para la planificación y el desarrollo de futuras intervenciones educativas. Se resalta la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y adaptativas, así como de un mayor apoyo institucional y capacitación docente en el uso de herramientas digitales para favorecer el aprendizaje virtual.

Por lo tanto, estos hallazgos establecen una sólida plataforma para la elaboración de intervenciones psicopedagógicas pertinentes. Se recomienda la implementación de programas de capacitación docente más especializados, la integración de nuevas tecnologías, la promoción de estrategias didácticas diversas y la adopción de un enfoque integral para las prácticas de alfabetización inicial en entornos virtuales. Estas iniciativas tienen el potencial de mejorar de manera significativa el desempeño académico y la experiencia de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes de la Unidad Pedagógica en la institución educativa.

Estos aportes subrayan la relevancia de la Psicopedagogía en contextos educativos desafiantes, como el de la enseñanza virtual durante la pandemia. Proporcionan una base valiosa para la reflexión y el desarrollo de estrategias futuras en el campo, destacando la necesidad de adaptabilidad, colaboración y enfoques personalizados para respaldar el aprendizaje de los estudiantes.

Propuesta de Intervención

Luego del análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación se vuelve importante diseñar un abordaje desde el área de Psicopedagogía. Se plantea entonces, la posibilidad de llevar a delante una propuesta de formación docente centrada en mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, tanto en entornos virtuales como presenciales. En los mismos se podrán incluir programas que permitan diseñar actividades interactivas y recursos multimedia, que complementen y enriquezcan el proceso de alfabetización.

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo mejorar el proceso de alfabetización para los estudiantes de la UP, teniendo una propuesta sólida que involucre entornos presenciales y virtuales de aprendizaje, mejorando intervenciones frente a la posibilidad de futuras situaciones de enseñanza a distancia.

La intervención permite rescatar algunos de los recursos que funcionaron durante la enseñanza virtual, enriquecerlos y continuar utilizándolos dentro del aula y en los hogares, para estimular el proceso e implicando así a la familia. De esta manera se podrá trabajar también en la diversificación de estrategias didácticas presentadas por parte de los docentes, que contemplen las necesidades y tiempos individuales de todos los estudiantes.

El Equipo de Orientación, tendrá el rol de monitorear la aplicación y efectividad de las propuestas. Pudiendo recolectar datos sobre el desempeño dentro del aula de los estudiantes y la participación en las actividades virtuales desde el hogar. A partir de esto, se podrá evaluar si la implementación de las mismas contribuye a estimular y desarrollar habilidades de lectura y escritura, ajustando y mejorando las estrategias de intervención, si así fuese necesario.

REFERENCIAS

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Baez, M. O., y D'Ottavio, M. E. (2022). La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *Revista Salud, Educación y Sociedad*; Vol. 1, no 1.
- Bettic, Mónica Beatriz (2020). Pandemia por Coronavirus y obstáculos docentes en la enseñanza virtual en una escuela primaria en la provincia de Córdoba. Aportes de la psicopedagogía. Trabajo final integrador de licenciatura, Universidad de Flores. Repositorio institucional UFLO.
- Camus, Salvarredi, M.S. (2023) Precursores de la lectoescritura en pandemia: comparación de su adquisición en modalidad continua y bimodalidad de enseñanza [en línea]. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16823>
- Cervantes Holguín, E., y Rojas Santos, B. A. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5(3), 61-78. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- Chaparro, Alejandra (2022). Respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes del nivel primario en contexto de pandemia, Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires. (Trabajo final integrador de licenciatura, Universidad de Flores). Repositorio institucional UFLO.
- Chiecher, A. (2008). Aprender en la distancia... pero junto con otros. Interacciones entre tutores y alumnos en contextos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 8(45), 4-19.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires

https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/enfoque_equilibrado_integrador.pdf

Dahas, Z. Y., & Fernández, M. J. (2022). Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes (Bachelor's thesis).

Dehaene, S. (2019). Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Delgadillo, A. M., & Nando, M. A. (2021). Estrategias del profesorado para la adquisición de la alfabetización inicial en tiempo de pandemia. CIVINEDU 2021, 759.

De La Calle Cabrera A.M., Guzmán-Simón, F. y García Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 2(37), 345-361.
doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15.

Expósito, C. D.; Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. Un estudio empírico en Argentina; Universidad Simón Bolívar; Educación y Humanismo. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fonseca, L. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación: Aprender a leer... Una preocupación para la neuroeducación en Argentina. *Journal of Neuroeducation*, 2(2).

Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. Argentina, La Plata: *Question*. Doi: <https://doi.org/10.24215/16696581e312>

- D.G.C. y E. (2008) Rol del Equipo de Orientación Escolar. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición 76/08.
- Hoz, G., Wallace, Y. y Heredia, E. (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*, (28), 282-293. Recuperado en 18 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100036&lng=es&tlng=es.
- Jaramillo Ocampo, D. A., Jaramillo Echeverri, L. G., Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18, (1) 1-16. Doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Martínez-Méndez, K.I (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, n. 41, pp. 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>
- Montes Aristizábal, M. Y. (2022). Alfabetización emergente: influencia de la familia como contexto alfabetizador.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, 11-32.
- Neme, E. (2020). Aprendizajes, sujetos y pandemia: algunas reflexiones desde la Psicopedagogía. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 120–127. Recuperado a partir de <http://revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/27>

- Nieto, H. I., & De Majo, O. (2011). Historia de la educación a distancia en la Argentina (1940-2010). *Signos Universitarios*, 30(46).
- Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Tratamiento psicopedagógico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Pearson, R. (2017) *Una forma diferente de leer* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Pereyra, C. M. Abrir la puerta para las reflexiones sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje durante la pandemia. *De educación y de pandemia: ¿qué aprendimos?*, 68.
- Rodríguez, A. (2007). lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *laurus*, 13 (25), 241 - 262. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7690>
- Sánchez, B., & Ferrando, M. (2021). Lo que la pandemia no se llevó. Práctica pedagógica en la virtualidad. Preguntas sobre posibilidades y limitaciones del aprendizaje en confinamiento. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (25), 21-37. <https://doi.org/10.25074/07195532.25.2020>
- Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Snow, C.E (2021) "Enseñando a leer a los niños: lo que hacemos, lo que debemos hacer y lo que no debemos hacer"
- Silva, M. A. M. (2020). LIX. Alfabetización inicial en modalidad de acompañamiento a distancia: un estudio de casos con estudiantes de primer grado. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES*, 4(4), 1-13.

- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114.
- Trotta, N. (1/05/2020) Educar en tiempos de pandemia. Clarín, recuperado de https://www.clarin.com/opinion/educar-tiempos-pandemia_0_3Rm7EWZpL.html
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-71.
- Vernon, S & Pellicer, A. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ra Ed.). México.: S.M.
- Zetino, M. (2021). La enseñanza de la lectoescritura en El Salvador: Perspectivas durante la pandemia de COVID-19. *Conocimiento Educativo*, 8. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/355213331_La_ensenanza_de_la_lectoescritura_en_El_Salvador_Perspectivas_durante_la_pandemia_de_COVID-19