

## **Especialización en Alfabetización e Inclusión**

### **Trabajo final integrador**

### **Propuesta de intervención**

**Taller de lectura y escritura para el desarrollo de la  
competencia comunicativa en estudiantes de 2° grado de una  
Escuela de Educación Especial de San Luis**



**Alumna: Prof. HARDOY, MARIA VALERIA - DNI N°: 24152385**

**Tutora: Dra. SURIANI, BEATRIZ MARÍA - DNI N°: 25565340**

**San Luis, abril de 2024**

**RESUMEN:**

El presente trabajo consistió en la presentación de una propuesta de un taller de lectura y escritura de textos destinada a un grupo de estudiantes de la Escuela de Educación Especial Nº 8 “Subsecretario Jorge Aostri” de la ciudad de San Luis. El taller está pensado para una población con una franja etaria que va de los 9 a 17 años en proceso de alfabetización y que fueron derivados desde la escuela común, a través del Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP) debido a que no lograron alcanzar los objetivos exigidos por la institución educativa de procedencia. El objetivo general de la propuesta es que los destinatarios logren desarrollar la competencia lingüística, es decir, sean capaces de comprender y producir textos orales y escritos de forma autónoma, adecuados a distintas situaciones de interacción social, según la finalidad que se persiga.

**PALABRAS CLAVE:** alfabetización- proceso- competencia comunicativa- inclusión

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres por sus consejos y a mis hijos por acompañarme siempre.

A Beatriz por su generosidad y su buena predisposición de siempre.

A mis compañeras que siempre me alentaron a seguir.

A los profesores y profesoras de la Especialización por todos sus saberes.

A mis alumnos de la escuelita.

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LA ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN**

|   |   |
|---|---|
| 1.1 Denominación del proyecto .....   | 6 |
| 1.2. Breves consideraciones acerca de la entidad beneficiaria y autora de la propuesta..... | 6 |
| 1.3 Presentación de la situación problemática y justificación académica de la práctica..... | 6 |
| 1.4 Propósitos de la intervención.....  | 7 |

### **CAPÍTULO 2: CONTEXTO INSTITUCIONAL**

|  |    |
|--|----|
| 2.1 Perfil de la entidad que demanda la intervención ..... | 10 |
| 2.2 Diagnóstico de la situación problemática .....         | 10 |
| 2.3 Antecedentes de la intervención .....                  | 12 |

### **CAPÍTULO 3: PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE LA INTERVENCIÓN**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 Destinatarios.....  | 14 |
| 3.2 Argumentación teórica de las acciones a desarrollar cronograma de tareas realizadas ..... | 14 |
| 3.3 Descripción de las acciones   |    |
| 3.3.1 Actividades.....  | 19 |
| 3.3.2 Cronograma.....   | 20 |
| 3.3.3 Recursos empleados.....   | 22 |

### **CAPÍTULO 4: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN**

|   |    |
|---|----|
| 4.1 Desarrollo y análisis de las actividades..... | 24 |
| 4.1.1 En relación con la lectura .....            | 24 |
| 4.1.2 En relación con la escritura.....           | 26 |

### **CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES.....**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> | <b>37</b> |
|--|-----------|

**CAPÍTULO 1**  
**DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE**  
**INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LA**  
**ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN**

“Ser alfabetizado implica poder hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, participar en las prácticas letradas que una sociedad ha construido a lo largo de la historia. Y esta es una posición ideológica, política, pedagógica y didáctica” (Kurlat, 2017, pág. 44).

## **1.1 Denominación del Proyecto**

Taller de lectura y escritura para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes pertenecientes al 2° grado de la Escuela de Educación Especial N°8 “Subsecretario Jorge Aostri” de San Luis

## **1.2 Breves consideraciones acerca de la entidad beneficiaria y autora de la propuesta**

Este trabajo se propone desde la modalidad de taller de lectura y escritura de textos para estudiantes de 2° grado de la Escuela de Educación Especial N° 8 “Subsecretario Jorge Aostri” de la ciudad de San Luis. Sustenta esta elección el hecho de que la responsable del mencionado grupo es la autora de esta propuesta. Asimismo, es Profesora de Enseñanza Diferenciada y Responsable de la asignatura Didáctica de la Lengua en el Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, por lo que su formación académica y trayectoria profesional se constituyen en un importante aporte para la formulación de esta propuesta.

## **1.3 Presentación de la situación problemática y justificación académica de la práctica**

Los destinatarios de la propuesta ingresan a la Escuela Especial diagnosticados y derivados por el Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CEETAP). Esta entidad es de carácter público, y está conformada por un gabinete interdisciplinario de profesionales pertenecientes al Ministerio de Educación de San Luis. La misma se encarga de diagnosticar, evaluar y derivar

a los estudiantes de las escuelas públicas de la mencionada provincia, con diferentes problemáticas que inciden en el aprendizaje.

El grupo que participa de la propuesta está formado por estudiantes que comenzaron sus recorridos escolares en escuelas comunes de la provincia, donde sus trayectorias educativas fueron fluctuantes en relación con la alfabetización, por lo que no lograron cumplir con las expectativas de dichas instituciones. Al respecto, se trata de estudiantes que no se ajustaron a los “tiempos de aprendizaje” y a los “ritmos” esperables para sus edades en las instituciones educativas. Es por esto que fueron diagnosticados con retraso madurativo, dificultades en diferentes áreas del aprendizaje y problemas del lenguaje, todo esto sumado a la sobreedad que presentan.

Frente a esta mirada estigmatizante, acerca de las dificultades que se observaron en cada uno de los alumnos, es importante considerar la existencia de factores contextuales que marcan notoriamente sus trayectorias escolares. Por un lado, factores sociales y económicos de origen, que, muchas veces, impiden la pertenencia a la lógica escolar requerida por el sistema. Por el otro, el desarrollo de propuestas y estrategias de enseñanza que respetaron escasamente los diferentes procesos requeridos para la adquisición de la lectura y escritura, ya sea porque resultaron poco significativas u homogeneizantes. En tal sentido, se advierte que las situaciones expuestas solo contribuyeron a la exclusión de estos estudiantes.

Para dar respuesta al panorama trazado, se desarrolla una propuesta de intervención didáctica bajo la modalidad de taller de lectura y escritura, que favorece el trabajo interdisciplinario, a través del acompañamiento del docente, a través de un seguimiento personalizado, como mediador en las diferentes intervenciones.

## **1.4 Propósitos de la intervención**

### **Objetivo general**

- Realizar un taller de lectura y escritura destinado a favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes de 2° grado de la Escuela de Educación Especial N°8 “Subsecretario Jorge Aostri” de San Luis.

### **Objetivos específicos**

- Contextualizar las características de la Institución en la que se aplicará la propuesta de lectura y escritura.
- Elaborar un diagnóstico que refleje la situación de los destinatarios de la propuesta.
- Producir una propuesta de intervención didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de 2° grado de la Escuela de Educación Especial N°8 “Subsecretario Jorge Aostri” de San Luis.

## **CAPÍTULO 2**

# **CONTEXTO INSTITUCIONAL**

*“Uno aprende mucho de lo que escribe,  
incluso después de haberlo escrito.”  
(Carretero, 2016)*

## **2.1 Perfil de la entidad que demanda la intervención**

La Escuela de Educación Especial N°8 “Sub. Secretario Jorge Aostri” en sus comienzos perteneció al “Hogar Materno Infantil Juana Koslay”, dependiente del Ministerio de Acción Social de San Luis. Estuvo dirigida por la Congregación “Hermanas de la Consolación”, con el fin de escolarizar y alfabetizar a niñas y madres jóvenes solteras que se albergaban en el hogar. Así, nació como escuela diferencial y luego se abrió a la comunidad en 1857. Por decreto provincial, la fecha de aniversario de la Institución es el 11 de noviembre de 1858. En el año 2003 la escuela comenzó a funcionar con modalidad mixta y de doble turno.

Actualmente, recibe a estudiantes que en su mayoría se encuentran en proceso de alfabetización, con una franja etaria que va de los 9 a 17 años, y cuyas trayectorias en la escuela común no han sido acompañada. Dado que no lograron los objetivos exigidos por la institución escolar de procedencia, CEETAP los deriva a esta Escuela de Educación Especial.

## **2.2 Diagnóstico de la situación problemática**

En relación con la alfabetización, se puede observar en las prácticas docentes de la Institución objeto de estudio, que subyace una mirada de la escritura y lectura que adhiere a las concepciones tradicionales. En tal sentido, se advierte que muchos de los estudiantes no logran avanzar en sus aprendizajes y que persisten las dificultades por las cuales se encuentran hoy en la escuela especial; es decir, se vuelven a repetir situaciones de fracaso que ya han vivido en sus anteriores experiencias de alfabetización.

Respecto de la escritura y lectura, sus prácticas del lenguaje se circunscriben a la mera codificación y decodificación de mensajes: no han desarrollado su competencia comunicativa, en tanto escribir para ellos es copiar del pizarrón o remitirse al dictado de palabras sueltas, guiándose por la conciencia fonológica,

esto es, repitiendo sonidos de fonemas de manera mecánica y memorística, como acciones descontextualizadas y sin sentido. Así mismo, en toda tarea que conlleve actividades de lectura, se observa una excesiva dependencia limitada a la etapa del deletreo.

Es importante resaltar la existencia de muchos factores que inciden en esta problemática. Por un lado, se evidencia que en gran parte de las propuestas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes predomina la perspectiva de la conciencia fonológica. Esto se ve reflejado en prácticas del lenguaje que atentan contra la formación de usuarios de la lengua competentes, lo que deriva indefectiblemente en la exclusión escolar, situación que han transitado los estudiantes durante la escolaridad y por la cual hoy habitan la escuela de Educación Especial.

Por otro lado, se advierte que los docentes requieren instancias de capacitación que contribuyan con la formulación de sus propuestas áulicas y las consiguientes prácticas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes como miembros plenos de la cultura escrita. Al respecto, se debe promover un estudio de la alfabetización reflexivo y crítico acorde con las demandas y desafíos del mundo actual y según lo prescripto por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y los documentos curriculares vigentes. Esta visión posibilita el planteamiento de diversas situaciones reales de escritura y lectura con el objeto de desarrollar aprendizajes contextualizados en relación con la temática, y, por ende, más significativos.

Por último, es necesario resaltar que los destinatarios de la propuesta son adolescentes que conviven con adultos que no han finalizado la trayectoria educativa, ya que estos fueron diagnosticados con las mismas dificultades de aprendizaje. Dicha situación da cuenta de la persistencia del proceso de patologización actual intergeneracional y que se debe re pensar e interrogar desde las prácticas docentes y las miradas que la escuela tiene sobre la alfabetización. Es decir, la evidencia de que el contexto de cada uno de los estudiantes no es tenido en cuenta como factor que puede incidir en los aprendizajes.

## 2.3 Antecedentes de la intervención

En relación con los antecedentes de este tipo de intervenciones desarrolladas en la escuela de Educación Especial N°8 “Subsecretario Jorge Aostri”, cabe destacar que todos los años, en los meses de septiembre, octubre y noviembre se lleva a cabo la Práctica VII: “Residencia y Práctica Docente”, perteneciente al Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. En dicha práctica los estudiantes universitarios elaboran propuestas basadas en el trabajo con la escritura y la lectura como procesos, respetando las diferentes etapas de adquisición. Las planificaciones de los residentes surgen a partir de la realización de observaciones y entrevistas a los miembros de la Institución para elaborar un diagnóstico holístico, teniendo en cuenta las barreras y facilitadores que favorezcan una mirada inclusiva. Durante dos meses llevan a cabo propuestas que se adecuan a cada grupo, con actividades diversas y motivadoras, utilizando recursos y espacios adecuados a cada uno de los destinatarios. El objetivo de estas intervenciones es enriquecer la práctica docente, desde una mirada constructivista de la alfabetización, respetando tiempos y ritmos e incentivando a leer y escribir como medios de desempeño social.

# **CAPÍTULO 3**

## **PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

*“Allí donde las condiciones son más difíciles,  
los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos.  
Quienes tienen poco o casi nada,  
merecen que la escuela le abra otros horizontes”  
(Ferreiro, 1992, pág. 5)*

### **3.1 Destinatarios**

Los destinatarios son estudiantes del “Grupo B” que trabajan contenidos de segundo grado, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. Registran una trayectoria escolar con escasas experiencias de expresión oral, lectura y escritura autónoma, por lo que demandan una constante intervención docente. Al respecto, en general, se limitan a la escritura de palabras de forma descontextualizada con sonidos simples y en las que predominan las consonantes.

En suma, se trata de jóvenes en proceso de alfabetización que presentan serias dificultades en el manejo de las cuatro macro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

### **3.2 Argumentación teórica de las acciones a desarrollar**

La competencia comunicativa es la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos de forma autónoma, adecuados a distintas situaciones de interacción social, según la finalidad que se persiga. Se inscribe en el marco de los estudios de las Ciencias del Lenguaje desde un enfoque comunicacional, que recibe el aporte de múltiples disciplinas –pragmática, semiótica, lingüística textual, psicolingüística, sociolingüística, entre otros–. Por ello se enfoca en la formación de usuarios de la lengua en uso, en situaciones reales y concretas que requieren del dominio de distintas habilidades lingüísticas.

De acuerdo con lo expuesto, los conocimientos, destrezas y actitudes que supone la competencia comunicativa permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar el conocimiento. De tal modo que se logra la cohesión y coherencia del discurso de acuerdo con las diferentes situaciones

comunicativas. Asimismo, se favorece la escucha, la lectura comprensiva y placentera, junto a la expresión oral y escrita. En tal sentido, se apunta al logro de las cuatro macro habilidades lingüísticas estipuladas en los lineamientos curriculares de Lengua vigentes en las diversas jurisdicciones: hablar, escuchar, leer y escribir: “la competencia básica en comunicación lingüística implica un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación” (Góngora y otros, 2008, p. 177).

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 vigente en Argentina, y los documentos oficiales que se derivan de esta, aparece como eje de las políticas educativas la integración e inclusión de todos los niños y jóvenes, más allá de las diferencias físicas, socioculturales, de origen y género. Sin embargo, no siempre se cumplen estas premisas porque en muchos casos persisten, de forma explícita o soslayada, situaciones de exclusión escolar, especialmente en la Educación Primaria. Esto se manifiesta de forma más evidente al momento de evaluar sus prácticas de lectura y escritura. Diferentes investigaciones (Cuadra, 2010; Fundación Cimientos, 2023, entre otras) permiten determinar que los índices de repitencia y fracaso escolar se siguen incrementando, principalmente, en sectores de pobreza y de diversidad cultural.

Se insiste, además, en el trabajo con la lengua oral como prerrequisito para el ingreso a la escritura, a pesar de que numerosas investigaciones han demostrado que es el dominio de la lengua escrita lo que permite la reformulación de la propia oralidad, y también se ha comprobado la incidencia del entorno sociocultural del alumno en la posibilidad de sus avances en ese conocimiento (Ferreiro, 1986).

A partir del panorama trazado, para la elaboración de la presente propuesta se siguen los postulados de Ferreiro (1986) respecto de las dificultades de aprendizaje en la escuela: la modalidad de evaluación en este caso depende de la concepción subyacente y de las lógicas del funcionamiento escolar. De acuerdo con esta autora, “la alfabetización es un proceso que se inicia antes de la escolarización y se prolonga durante toda la vida” (Ferreiro, 2001).

Siguiendo las investigaciones del enfoque psicogenético (Ferreiro y Teberosky, 1988), en la alfabetización inicial se evidencian una serie de hipótesis corroboradas en numerosas poblaciones de niños que aprenden sistemas de escritura alfabéticos. Estas constituyen respuestas lógicas a los desafíos que estos sistemas les plantean, a medida que son capaces de operar cognitivamente con el objeto, esto es, que sus posibilidades de coordinación y diferenciación se complejizan. Así, Durante su ingreso a la cultura escrita, los niños atraviesan diferentes etapas de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1988):

*-Etapa presilábica:* el niño utiliza diversas grafías para representar una palabra sin ningún tipo de correspondencia entre grafema y fonema.

*-Etapa silábica estricta:* la cantidad de letras empleadas se corresponde con la cantidad de sílabas que se quiere representar. Primeramente, no se respeta el valor sonoro convencional y, posteriormente, hay correspondencia entre los grafemas y la sílaba que se quiere representar.

*-Etapa silábico alfabética:* es un período de transición en el que el niño trabaja con la hipótesis silábica y alfabética en paralelo.

*-Etapa alfabética:* los niños comienzan a reconocer que las escrituras se construyen sobre la base de una correspondencia entre fonemas y grafemas. El principio alfabético se ve afectado por “fenómenos típicos” que surgen durante la apropiación de la escritura: cortes incorrectos de palabras, omisiones y sustituciones de grafemas, epéntesis –grafemas agregados ajenos a la cadena gráfica que se quiere representar–, metátesis –transgresión del orden grafemático–, discontinuidad en el uso del espacio gráfico, creación de palabras nuevas y regularización de verbos irregulares por analogía.

*-Etapa ortográfica:* se consolida la conciencia fonológica y gráfica, que le permiten al niño diferenciar entre: polifonía y poligrafía, B/V, G/J, Y/LL, C/K, Q/C, S/Z, R/RR/-R-, Y/L; grafemas sin fonemas, H; grafemas dobles, CH, RR, LL; dos fonemas sucesivos en un grafema, X.

Frente a los postulados de la Psicogénesis antes expuestos, que dan cuenta de un desarrollo dependiente de los procesos cognitivos de los niños, el “etiquetamiento” que prevalece en muchas prácticas de enseñanza tiene su origen en la búsqueda de un ideal de homogeneización, sin basamento científico,

que deja de lado la heterogeneidad propia de las aulas. Esta estigmatización atenta contra la formación de sujetos críticos y reflexivos, desde un discurso que invalida al alumno como “interlocutor intelectual” y vacía de significación a la alfabetización (Ferreiro,1999). Lo expuesto deviene de la utilización de herramientas centradas en el diagnóstico que toma como parámetro a un “sujeto ideal”, en desmedro de las propias realidades de los sujetos. Dicho diagnóstico representa una “marca”, un “rótulo”, el cual cada estudiante debe sobrellevar durante todo su recorrido escolar.

Históricamente, el concepto de dificultades de aprendizaje se ha planteado desde diferentes modelos teóricos: por un lado, el modelo “Médico Rehabilitador”, que plantea las dificultades como rasgos propios del estudiante, sin tener en cuenta cualquier otro aspecto del contexto que pueda influir en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, desde el “Modelo Social” se concibe a las dificultades de aprendizaje, específicamente en la lectura y escritura, en términos de “barreras”. Según el *Index for inclusion* –recurso que incentiva a los miembros de centros educativos a protagonizar una escuela inclusiva que contempla los cambios requeridos por la comunidad escolar– Las barreras surgen a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, es decir actúan como obstáculos. (Booth y Ainscow, 2002, p.

Es a partir de desarrollar un diagnóstico multidimensional en las instituciones educativas que puede observarse la existencia de barreras relacionadas con prácticas de enseñanza y concepciones de lectura y escritura sostenidas desde una perspectiva más tradicional. Esto hace que muchas de las estrategias presentadas sean pensadas solo para un cierto grupo de alumnos que se adecuan a las mismas, dejando de lado aquellos que no logran los objetivos pautados; situación que hace que estos últimos sean derivados a escuelas de Educación Especial y etiquetados como los que “no aprenden”. Es decir, es el mismo sistema educativo quien los expulsa.

Teniendo en cuenta dicha situación, desde esta propuesta se adhiere a la concepción de lectura y escritura como un proceso complejo de acceso a la

cultura escrita que involucra diferentes habilidades y estrategias. Si bien son complementarias, presentan particularidades que les son propias y se enriquecen cuando se desarrollan en contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se tienen que contemplar las experiencias de cada uno en relación con el acto de leer y escribir, teniendo en cuenta la heterogeneidad como una condición propia de los grupos escolares en el aula; es necesario atender a estas diversidades para evitar que se conviertan en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias de la escuela.

En suma, el acto de leer y escribir forma parte de la alfabetización como un acto cognoscitivo, creador y político, como un esfuerzo por “leer el mundo” y la palabra en vinculación con la propia realidad (Freire, 2004). Por ende, trasciende las prácticas escolares para dar paso a experiencias sociales transformadoras que afectan todos los ámbitos en donde el sujeto está inmerso.

Para esta propuesta de intervención se adopta una concepción de la lectura como un proceso interactivo y estratégico de alta complejidad intelectual (Solé, 1998), que no se limita a la codificación y decodificación de los mensajes, en tanto involucra la interacción entre el lector, con sus expectativas y conocimientos previos, y la información que el texto le aporta. Hay lectura cuando gracias a esta interacción se produce la comprensión. El docente como mediador debe plantear situaciones reales de lectura, a partir de la puesta en juego de las diferentes estrategias propias del acto de leer; debe favorecer el contexto con el uso de portadores de textos reales de circulación social y uso frecuente.

En relación con la escritura que atañe a la producción de textos: “escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales” (Jolibert, 1998). Desde esta concepción, la escritura es un proceso que no se relaciona con la producción de oraciones sueltas o párrafos aislados, sino que un texto se produce “en capas”, con un ir y venir entre intenciones del autor y las necesidades lingüísticas del texto. Escribir es un trabajo complejo –aún para los escritores competentes– que requiere de varios pasos en los que se van revisando diferentes aspectos del mismo: componentes paratextuales, lingüísticos, estructurales, entre otros. Por lo tanto, escribir no es “copiar” ni

“caligrafiar”. Se aprende a producir textos en situaciones de comunicación real y significativa, con auténticos destinatarios y en el marco de un proyecto.

A partir de lo expuesto en este apartado, la lectura y la escritura se deben abordar como procesos interrelacionados que involucran diferentes habilidades y estrategias.

Desde esta propuesta se adhiere a la concepción de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo textos que resulten significativos a partir de un hacer con la guía del docente y un propósito claro y real (Marín, 2004),

La escritura y la lectura se enseñan, esto es, se enseñan estrategias de comprensión lectora tendientes a la formación de un lector activo y reflexivo y no meramente reproductivo. De igual manera, se enseñan procedimientos de escritura, tales como la elaboración de planes, borradores y su revisión en función de la situación comunicativa.

Desde esta mirada, la lectura y escritura son procesos independientes, pero mutuamente interrelacionados, que acrecientan esa alfabetización permanente, a la vez que se valen de procedimientos y estrategias múltiples y flexibles en función de las diversas instancias comunicativas.

### **3.3 Descripción de las acciones**

#### **3.3.1 Actividades**

A partir de la realización de diferentes actividades de diagnóstico que dieron cuenta de los saberes adquiridos por los alumnos, en relación con los diferentes procesos involucrados en la alfabetización, se plantearon algunas actividades para llevar a cabo en el taller:

- Lectura comprensiva de textos de circulación social: etiquetas, afiches, panfletos, folletos, invitaciones, instructivos, recordatorios, carteles, avisos, propagandas, publicidades.
- Lectura comprensiva de textos narrativos literarios: cuentos, leyendas y mitos.

- Escucha y análisis de canciones.
- Elaboración de afiches con información de interés para la escuela y la comunidad.
- Producción de textos sencillos en relación con diferentes temáticas afines a sus intereses, gustos y necesidades.
- Realización de instructivos de juegos de mesa para compartir con sus compañeros.
- Lectura y producción de textos breves con fines lúdicos.
- Debate a partir del visionado de películas de temáticas a elección, según los objetivos del taller.
- Diálogos y puestas en común sobre situaciones, vivencias y experiencias cotidianas.

### 3.3.2 Cronograma

La propuesta se desarrolló en la Escuela de Educación Especial N° 8 “Subsecretario Jorge Aostri” de la ciudad de San Luis durante el mes de junio de 2023 en concordancia con la Práctica. La misma se dividió en cuatro encuentros los días viernes del mencionado mes.

| ENCUENTROS                                  | ACTIVIDADES   | OBSERVACIONES  |
|---|---|--|
| <b>9/06:</b><br><br><b>Primer encuentro</b> | Lectura comprensiva de textos de circulación social: etiquetas, afiches, panfletos, folletos, invitaciones, instructivos, recordatorios, carteles, avisos, propagandas, publicidades. | Se presentan diversos textos para indagar acerca de qué saben los alumnos acerca de las distintas tipologías y usos de diferentes textos de circulación social. Luego se clasifican de acuerdo con las respuestas dadas y los aportes de la docente. |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>16/06:</b><br/><b>Segundo</b><br/><b>encuentro</b></p> | <p>Lectura de diversos textos instructivos resaltando características y uso social.</p> | <p>Con la consigna de: “Vamos a cocinar la merienda para todos”, se trabaja con las instrucciones para elaborar la merienda. Para esto se abordan diferentes instructivos, haciendo hincapié en la receta.</p>  |
| <p><b>23/06</b><br/><b>Tercer</b><br/><b>encuentro</b></p>   | <p>Lectura comprensiva de textos literarios: cuentos, leyendas, mitos.</p>              | <p>“Visitamos la biblioteca de la escuela”. Se realiza una visita a la biblioteca para explorar diferentes obras narrativas literarias breves. Cada uno elige un libro para leer.</p> <p>Luego en el aula cada uno escribe un resumen del texto literario elegido y lo socializa a todo el grupo.</p> <p>Las producciones son trabajadas de manera individual con el apoyo y la guía del docente.</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>30/06</b></p> <p><b>Cuarto<br/>encuentro</b></p> | <p>Escritura de diferentes folletos de circulación social.</p> | <p>Se les presenta a los alumnos diferentes folletos sobre el cuidado de la salud y prevención de enfermedades (tema trabajado con antelación en el aula).</p> <p>Se producen folletos para repartir entre los compañeros de otros grados para informar sobre dicha temática, acompañados de una clase oral previamente preparada para toda la escuela.</p> |
|--|--|---|

### 3.3.3 Recursos empleados

Para las actividades desarrolladas en la propuesta se utilizan diversos recursos, tales como libros de la biblioteca y otros textos y materiales aportados por la docente: fibrones, hojas blancas, cartulinas, lápices de colores, etc. Asimismo, para trabajar se utilizan diferentes espacios de la Institución: aula, biblioteca, patio.

# **CAPÍTULO 4**

## **EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN**

*“No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven,  
un par de oídos que escuchan,  
un aparato fonatorio que emite sonidos y con una mano  
que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (...)  
hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes  
este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura”.*  
(Ferreiro, 1988)

## **4.1 Desarrollo y análisis de las actividades**

Durante la práctica desarrollada en el mes de junio del corriente año se plantearon diversas situaciones de aprendizaje de lectura y escritura, con el fin de guiar a los alumnos en la realización de producciones significativas, motivadoras, con sentido y enmarcadas en un contexto real.

En este marco, es importante insistir con la idea central de esta propuesta, respecto de que la lectura y la escritura son procesos complejos independientes pero complementarios, cuyo aprendizaje requiere generar ambientes alfabetizadores adecuados al contexto más próximo de los estudiantes, a sus posibilidades, necesidades e intereses.

Para concluir, se trata de una intervención didáctica orientada a favorecer la formación de usuarios de la lengua competentes, capaces de interactuar en diversas situaciones sociales que requieren del dominio de las competencias lingüísticas básicas, a saber: discursiva, textual, pragmática y enciclopédica.

### **4.1.1 En relación con la lectura**

En el primer encuentro se trabaja en la biblioteca, con el fin de que los alumnos tengan la posibilidad de explorar diversos tipos de textos, bajo la consigna de buscar algún libro que les llame la atención para fundamentar su elección apelando a ciertos criterios personales, y con el propósito del disfrute de la lectura del material elegido.

Todos seleccionan libros de cuentos. A partir del disparador planteado, se realizan preguntas de indagación de sus conocimientos previos, respecto de las características del material elegido: ¿Qué tipo de libro es? ¿Cómo sabemos que es un cuento? ¿Qué podemos encontrar en un cuento? ¿Qué cuentos conocen? ¿Les han contado alguno/s? ¿Cuál/es? ¿Les gusta leer cuentos? ¿Por qué?

Algunas respuestas fueron:

- “En un cuento hay personajes” (Alexandra).
- “Los cuentos cuentan historias re divertidas” (Benjamín).
- “No conozco muchos cuentos, ¡ah! el de los tres chanchitos, me lo contaron cuando era chiquita” (Ludmila).
- “Yo no sé leer seño, son muy largos” (Dylan).

A partir de las respuestas dadas, con la ayuda de la docente, a través de un acompañamiento personalizado, cada uno de los alumnos va ampliando sus conocimientos previos respecto del tipo de texto elegido. Para esto en un primer momento esta los guía mediante la observación de los portadores y componentes paratextuales (Alvarado, 2009), con el fin de anticipar la información del libro, con la puesta en juego de estrategias de prelectura: “la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación” (Solé, 1998, p. 16)

Gracias a la intervención docente, cada uno va interactuando con su texto y establece una relación directa e interactiva con este, desplegando su imaginación y sus potencialidades de lectura, desde la concepción de que “Leer es comprender y comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé, 1998, p. 37).

Seguidamente, cada uno socializa con el grupo de compañeros sobre lo realizado, de acuerdo con el cuento elegido, a través de la intervención de la docente mediante preguntas que propicien la puesta en común, integración y sistematización de los saberes: ¿Cómo se llama el cuento y por qué se titula así? ¿de qué se trata la historia? ¿Quiénes son los personajes? ¿Te animás a describirlos? ¿Dónde y cuándo suceden los hechos? ¿Cómo termina el cuento? ¿Qué otro título le pondrías y por qué? ¿Te gustó la historia? ¿por qué?

Seguidamente, entre todos eligen un cuento, denominado “Ramona, la patona” (Di Rocco, 2023), que la docente lee en voz alta, a medida que va interactuando con los estudiantes, haciéndolos partícipes de la historia, desde la formulación y cotejo de hipótesis sobre su contenido.

En relación con la competencia lectora, se advierte que los destinatarios, con el acompañamiento de la docente, pueden identificar las características propias del texto trabajado, reconociendo cada una de las partes que lo componen, a partir de su estructura externa e interna. En tal sentido, es importante resaltar que la lectura, en tanto proceso interactivo, va más allá de la mera decodificación de sonidos y letras, sino que requiere una comprensión del contenido del texto, mediante la información que el texto les aporta a los lectores en interacción con sus conocimientos previos y los datos contextuales (Solé, 1998).

Desde este planteo se intenta que los estudiantes vayan formándose como lectores comprometidos y reflexivos, para constituirse en verdaderos protagonistas de la cultura escrita, concebida como un proceso democratizador por excelencia:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner, 2001, p. 115).

En el caso de la presente propuesta, los estudiantes logran otorgarle sentido al texto, por lo tanto, actúan como lectores activos y estratégicos, capaces de interactuar con sus conocimientos previos y la información que el texto les brinda. La docente acompaña, guía y organiza la experiencia, que concluye con una puesta en común “transformadora”, en el sentido de que se resignifica y otorga entidad al acto de lectura.

#### **4.1.2 En relación con la escritura**

Otra de las actividades desarrolladas en el aula es la escritura de un cuento a partir de la visita a la biblioteca, con la siguiente consigna: “Producimos un cuento entre todos para leer a nuestros compañeros de 1° y 3°”. Esta actividad los motiva notablemente, ya que intercambian y aportan diversas ideas que la docente va registrando en el pizarrón.

El cuento producido colectivamente es el siguiente:

“HABÍA UNA VEZ UN NIÑO LLAMADO BENJA. BENJA TENÍA DOS AMIGOS DYLAN Y LUDMILA. A LOS TRES LES GUSTABA JUGAR AL FÚTBOL.

UN DÍA SE JUNTARON EN EL PARQUE, CUANDO DE PRONTO, APARECIÓ UN PAYASO”

En el proceso de producción colectiva la docente interviene con preguntas tales como: “¿Dónde sucede el cuento? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué les pasa? ¿Cuál es el problema?”

En relación con la escritura específicamente se va problematizando acerca de cómo se escriben algunas palabras que presentan dificultades, como por ejemplo “HABÍA”, “VEZ” y “PARQUE”. La docente interroga antes de escribirla: “¿Cómo escribimos la palabra “VEZ”? Entonces introduce una reflexión acerca de los hechos del lenguaje, mediante una enseñanza “ocasional” de la ortografía: se buscan palabras referentes que sirvan de ejemplo, como “VACA” y “ZAPATO”, utilizando soportes textuales que se encuentran en el aula (abecedario y carteles con los nombres de los alumnos, entre otros). También cabe destacar lo que suscita el término “PARQUE”: mientras que muchos de los chicos afirman que se escribe “PARCE”, uno de ellos, Benjamín, plantea que “No, se escribe con la de QUESO”. Esto facilita la posterior intervención docente.

Estas experiencias de escritura colectiva en las que los estudiantes dictan y la docente escribe, permiten que estos logren comprender que la escritura es un proceso complejo y reflexivo. Así, la docente no se limita a transcribir lo que le dictan, sino que muestra las diferencias y relaciones entre el código oral y escrito, resaltando que “no todo lo que se lee se escribe tal como se dice o suena”. Para eso, a medida que recepciona las distintas voces del aula, se toman algunas decisiones sobre las implicancias de la oralidad y escritura, referidas a aspectos léxico-semánticos y de normativa, tales como la diagramación gráfico espacial, la separación de palabras, la puntuación, el empleo de mayúsculas, la ortografía, el vocabulario, entre otros. En este intercambio docente-alumnos subyace una reflexión metalingüística relativa a la relación fonema-grafema, determinante para el aprendizaje de la lengua escrita, que los va integrando a la “etapa

alfabética” e introduciendo gradualmente en la “etapa convencional u ortográfica” (Ferreiro y Teberosky, 1988).

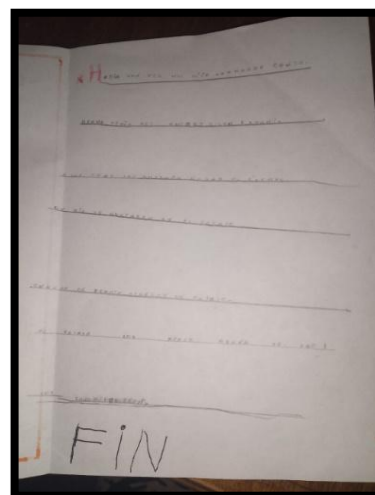
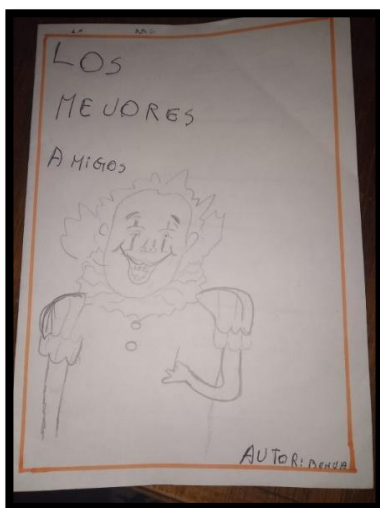
Una vez finalizada la producción colectiva, la docente pregunta: “¿cómo podría terminar nuestro cuento?”, ¿qué título le pondrían?” Durante una instancia posterior de puesta en común, y dado que no hay respuestas unánimes o coincidentes, la docente propone que cada uno escriba su propio final y título.

A continuación, estas fueron sus primeras producciones:

BENJAMÍN (12 años)

TÍTULO: “LOS MEJORES AMIGOS”

FINAL: “EL PAYASO LOS ATACO BENJA CE FUE Y LOS CHICO MUNIERON.”



De acuerdo con la producción escrita de Benjamín, se observa que se encuentra atravesando una hipótesis alfabética, en la que establece una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. En el caso de la palabra “CE” (por “se”) se observa que reconoce el fonema, pero todavía no alcanza el principio ortográfico. Para favorecer esta etapa de transición, la docente le solicita que lea en el cuento escrito en el pizarrón esa palabra. Benja la busca, la lee y se da cuenta que se escribe con “S”. Luego la corrige en su texto.

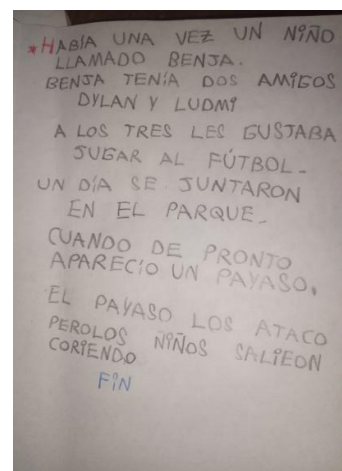
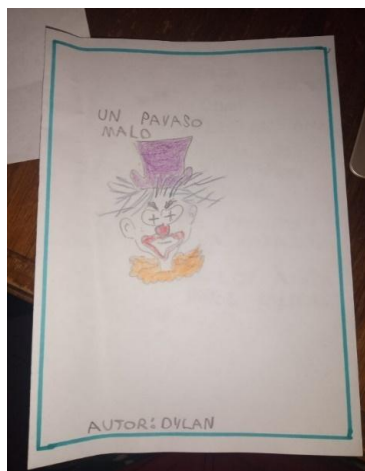
En la palabra “MUNIERON” escribe la “N” por la “R”. Cuando la docente le pide que la lea, Benja la lee como la escribió, lo que impide que se dé cuenta del error. Seguidamente, la docente les pregunta a todos como se escribe la palabra MURIERON. Dylan pasa al pizarrón y va deletreándola hasta escribirla, con la ayuda de sus compañeros. Benja se da cuenta que lleva “R” en vez de “N” y la corrige.

Por último, en la producción de Benjamín se evidencia que logra identificar convenciones ortográficas de la escritura de forma autónoma, como la separación de palabras y la utilización de algunos signos ortográficos (punto final). Esto da cuenta de que en su escrito predomina la etapa alfabética y ortográfica, por encontrarse en un momento de transición ya señalado.

DYLAN, (12 años):

TÍTULO: “UN PAYASO MALO”

FINAL: “EL PAYASO LOS ATACO PERO LOS NIÑOS SALIEON CORRIENDO”



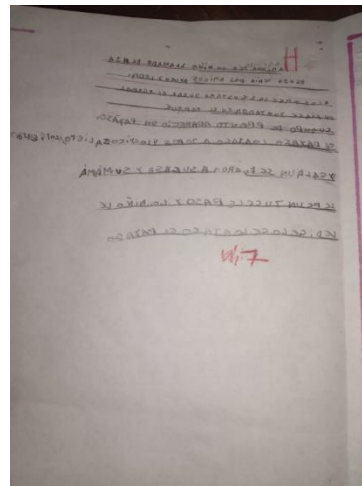
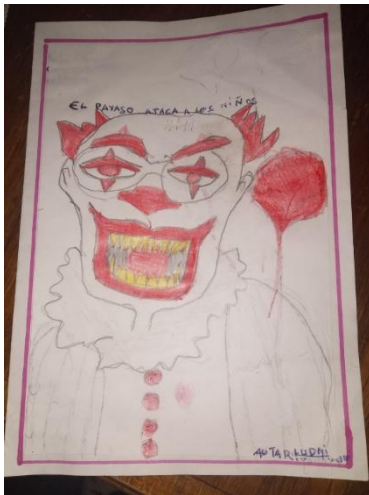
En relación con la producción de Dylan, se puede observar que está atravesando una etapa silábico-alfabética, ya que logra establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y los grafemas necesarios para escribirla, aunque en algunas palabras se evidencian fenómenos típicos, tales como la omisión en el caso del vocablo “SALIEON”: la docente le hace leer y marcar con el dedo la palabra. Cuando Dylan lee pronuncia el fonema “R”, aunque no está escrito. La docente vuelve a leer la

palabra y allí Dylan reconoce su omisión. Esto da cuenta de que todavía este niño está en una etapa de transición porque aún no respeta la convención de escritura referente a la separación de palabras y requiere del acompañamiento de la docente de forma constante.

LUDMILA (14 años):

TÍTULO: “EL PAYASO ATACA A LOS NIÑOS”

FINAL: “EL PAYASO LO ATACA A TODOS Y LOS CHICOS ALIENOS CORIENO Y CALAUNO SE FUERON A SUCASA Y SUMAMA LE PEUNTO CELE PASO Y LO NIÑO LE DIGELO CE LO ATACO EL PAYASO.”



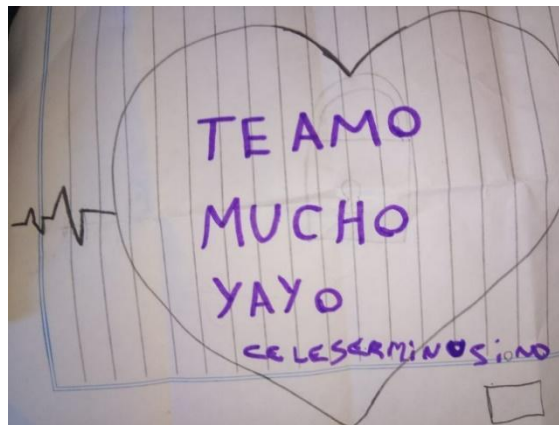
Teniendo en cuenta la producción escrita de Ludmila, se puede observar que en relación con su escritura espontánea denota que está atravesando una etapa silábica-alfabética, ya que logra establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, pero aún faltan algunas letras para completarlas (omisiones). Esto se observa en palabras como: “CORIENO”, donde aún no se reconoce la unión de dos consonantes ND. Respecto de la expresión “LOCYICOSALIERO”, en la palabra CYCO, que Ludmila lee: “CHICOS”, se observa que omite el fonema “H” y no emplea la “I” de acuerdo con lo que indica el sistema ortográfico. Cuando la docente le muestra otras palabras en donde aparece la sílaba “CHI” (CHIQUITO, CHICAS) ella se da cuenta y lo corrige.

En relación con las convenciones de la escritura, aún no logra separar todas las palabras de manera autónoma, tal es el caso de “LOATACO”. También se observa que todavía no utiliza los signos de interrogación en la pregunta.

Ludmila llega a la escuela especial con un diagnóstico de “trastornos en el lenguaje”. Este diagnóstico se establece al realizarle diferentes pruebas fonoaudiológicas que denotan muchas dificultades en su expresión oral, como: confusión en el uso de algunos fonemas, cambio de “R” por “D”, entre otros. Es importante aclarar que el hermano y la hermana de Ludmila son derivados a la misma escuela con el mismo diagnóstico.

ALEXANDRA (14 años):

PRODUCCIÓN: “TE AMO MUCHO YAYO CE LESERMINO SI NO”



En lo referente a Alexandra, la cuarta alumna del grupo, el día que se llevó a cabo la actividad de escritura arriba detallada. Si bien no asistió a la escuela, posteriormente presenta una producción escrita de su autoría que le había escrito, según lo expresa, “Al chico que me gusta”. Este texto es muy significativo para Alexandra ya que lo había escrito sola en su casa y en secreto. Se lo muestra a la docente antes de salir al recreo, con mucha vergüenza, pero confiando en ella y preguntándole si estaba bien escrito.

La docente le pide que lea lo que escribió, y Alexandra lee lo siguiente:

- Ahí dice “TE AMO MUCHO YAYO. QUERÉS SER MI NOVIO SÍ O NO”.

La docente le pide que señale con el dedo donde dice “QUERÉS”. Ale le marca “CE LE”. A partir de esto su compañera le muestra del abecedario la palabra

QUESO y le dice que va con la letra “Q”. Entonces lo corrige: “QUELE”, a lo que la docente le pregunta si ya dice “quieres” y la niña contesta que sí.

En cuanto a la palabra “NOVIO” Ale señala donde dice: “MINO”:

- Acá dice “mi novio”. La docente le pregunta si no le falta nada para que diga eso, ella lo piensa y dice:
- Si falta la vio, novio (y escribe “IO”). Listo ahora si dice “NOVIO”.

Si analizamos la producción escrita de Alexandra se puede decir que se encuentra transitando una etapa silábica-alfabética, ya que logra establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, pero aún se evidencian omisiones, como en el caso de “NOIO” (por novio). También, en relación con las convenciones de la escritura, se observa que aún no logra separar las palabras y tampoco reconoce el uso de los signos de interrogación. Alexandra también está diagnosticada por dificultades en el lenguaje y retraso madurativo en el aprendizaje.

Como cierre de la intervención es necesario resaltar que, al interactuar con este grupo de estudiantes, quienes en todo momento participaron activamente y mostrándose motivados por las actividades planteadas, se pudo observar que cada uno logró desarrollar sus potencialidades en relación con la lectura y escritura.

## **CAPÍTULO 5:**

# **REFLEXIONES FINALES**

*“La inclusión es un proceso [...] que se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. [...] La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro” (Ainscow, 2004, pag.12)*

## **Reflexiones finales**

La propuesta de intervención desarrollada tuvo como principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la potenciación de los intereses y capacidades de sus destinatarios. Es necesario aclarar que algunas de las actividades proyectadas fueron modificadas de acuerdo con cambios de fechas y horarios institucionales que solo afectaron a la organización de la intervención, pero no a su desarrollo que apuntó al propósito establecido como punto de llegada.

Las intervenciones y observaciones realizadas en la propuesta ponen en cuestión las trayectorias escolares y experiencias de sus destinatarios, en relación con sus procesos de lectura y escritura, como así también con las diferentes estrategias de enseñanza a las cuales se enfrentaron. Son alumnos con sobreedad que fueron excluidos del sistema educativo, por “no aprender”.

Desde este panorama cabe interrogarse: ¿Cómo fueron acompañados durante este proceso de alfabetización? ¿Se llevaron a cabo estrategias ajustadas a sus ritmos de aprendizaje? ¿Fueron respetados sus tiempos evolutivos en relación con sus propios procesos de alfabetización?

Según lo abordado, se infiere que los alumnos se relacionaron con prácticas de enseñanza de lectura y escritura que solo hicieron énfasis en modelos basados en la repetición y memorización, cuyos resultados fueron insuficientes para ellos. Al respecto, sus prácticas de lenguaje se basaron en la emisión de las letras como elementos individuales, punto que lleva a preguntarse ¿sabrán qué hacer con ellas? Aquí subyace una concepción de la escritura tradicional, en la que prevalece la copia de palabras descontextualizadas, y el trabajo con textos ajenos a sus intereses y necesidades, a lo que se suma la falta de estrategias que contribuyan con sus posibilidades de comprensión. Este reduccionismo deviene en una mera decodificación y, por ende, en la reproducción de escrituras sin significado alguno.

Lo arriba expuesto da cuenta de que cuando un estudiante tiene dificultades en relación con el lenguaje, muchas veces sus causas son reducidas a un trastorno neurobiológico, por lo que se simplifican procesos complejos y se desconocen determinados contextos sociales y escolares que inciden notablemente en las dificultades evidenciadas: se minimiza la intervención docente y se patologiza al alumno desde una mirada médica.

Frente a esta problemática, es importante destacar que la lectura y escritura son actividades procesuales y estratégicas que deben estar cargadas de sentido, a través de propuestas debidamente contextualizadas. Esto requiere la participación activa y constructiva por parte de los estudiantes, en los que también estén involucrados sus aspectos psicológicos, cognitivos, sociales y pedagógicos.

El panorama trazado parte de las experiencias de los estudiantes que hoy asisten a una escuela de Educación Especial por tener un diagnóstico que los “rotula”, como “aquellos que no saben leer ni escribir”, es decir, son los “excluidos” del sistema educativo común. Es por esto que la escuela debe generar propuestas de intervención para que cada estudiante aprenda, desde abordajes reales que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura como un derecho de todos, no solo de algunos.

En consonancia con lo expuesto en este trabajo, Ferreiro (1975) advierte sobre los trastornos de aprendizaje, muchas veces acrecentados y generados por la propia escuela, desde una concepción reduccionista y homogeneizante:

Es bien sabido que la deserción responde a causas exógenas al sistema de naturaleza socioeconómica. Pero también es posible preguntarse hasta qué punto la escuela no contribuye de manera significativa produciendo fracasados, repitentes y desertores (...) hay trastornos de aprendizaje producidos por la escuela, trastornos de aprendizaje que no tienen otra razón de ser que una deficiente comprensión del desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje. Algunos de esos trastornos de aprendizaje llegarán a la consulta psicopedagógica, otros no llegarán nunca. Para comprenderlos es preciso

introducirse en la realidad cotidiana de la escuela, seguir de cerca la evolución de los chicos que ingresan al sistema. (Ferreiro, 1975, s/p).

A partir de esto, es sumamente necesario sostener que el aprendizaje es un proceso de construcción, en el que los errores son parte del mismo, sin perder de vista la incidencia de factores socioculturales y el significado que en ese contexto debe adquirir la enseñanza de la lectura y escritura.

A través de la intervención realizada y el análisis del material empírico obtenido mediante la misma –producciones de los estudiantes– se puso en evidencia a la enseñanza de la escritura como un proceso constructivo gradual que requiere de un acompañamiento debidamente contextualizado. Desde este planteo, las producciones de los estudiantes representaron sus intereses, a través del modo en que se involucraron, de forma activa y significativa, en el acto de escribir.

Siguiendo a Báez (2019), una escuela inclusiva requiere de una comunidad educativa que disponga de “herramientas conceptuales” para dar sentido educativo y didáctico a la diversidad, siempre presente en las aulas. Esto supone que los docentes deben reflexionar sobre sus propias prácticas y llevar a cabo una formación continua que apunte a un cambio de paradigma acerca de la alfabetización desde el sentido de la lectura y la escritura, ambos concebidos como procesos de socialización complejizados que acompañan a los procesos de socialización primaria: el acceso a la cultura escrita favorece la democratización de los saberes para el logro de un desempeño autónomo y eficaz en diferentes situaciones comunicativas que tienen que ver con la vida en sociedad.

Por último, es necesario pensar a la alfabetización en lengua en el marco de la educación inclusiva como un desafío que marca un nuevo camino pleno de posibilidades para todos. Se requiere entonces de una mirada más real y humana, comprometida con la realidad de los estudiantes y acorde con políticas estatales sostenidas que atiendan a aspectos de formación docente centrales para el logro de la tan anhelada inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Eudeba.
- Báez, M., y D' Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Revista Ciencia y Educación*, 3 (3), 31-40.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 1-116.
- Di Rocco, B. (2023). *Ramona, la Patona*. Chirimbote.
- Cuadra, E. (1993). La lectoescritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües. Boletín UNESCO Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. (32), 4-6.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1975). Trastornos específicos del aprendizaje por des adecuación entre el desarrollo operatorio y el curricular. [Conferencia]. III Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil, Buenos Aires, Argentina. <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/trastornos-apren-escuela-ferreiro1.pdf?i=1>
- Ferreiro, E. (1986). Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Fundación Cimientos (2023). <https://www.cimientos.org/>
- JOLIBERT, J. y JEANNETTE, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Dolmen.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Poder Legislativo de Buenos Aires. Boletín Oficial N° 31062. [https://www.argentina.gob.ar › glosario › ley26206](https://www.argentina.gob.ar/glosario/ley26206)
- Marín, M. (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.