

**Universidad Nacional de Rosario**  
**Centro de Estudios Interdisciplinarios**  
**Especialización en Alfabetización e Inclusión**

**TITULO DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

**LA LUDOTECA DEL AULA COMO ESPACIO PARA PROMOVER EL  
PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO  
QUE ASISTEN AL CENTRO EDUCATIVO N° 21 DE SAN LUIS**



**Juanito Laguna aprende a leer, Berni, A. (1961)**

**Estudiante: Lic. Claudia Mabel Cavallero**

**Tutor: Esp. María Fernanda Pahud**

**Rosario, 2024**

## INDICE

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LA ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN</b>	
1- Denominación del Proyecto	4
2- Marco Institucional de la entidad beneficiaria	4
3- Descripción de la situación problemática y justificación académica	5
4- Propósito de la Intervención	
4.1 Objetivo General	6
4.2 Objetivos Específicos	7
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>	
1- Perfil de la entidad que demanda la intervención	9
2- Diagnóstico de la situación problemática	11
3- Recuperación de antecedentes de la intervención	14
<b>CAPÍTULO 3: PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE LA INTERVENCIÓN</b>	
1- Destinatarios	18
1.1 Conocemos a cada estudiante	18
2- Argumentación teórica de las acciones a desarrollar	26
3- Cronograma de tareas realizadas	33
4- Recursos empleados	33
<b>CAPÍTULO 4: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN</b>	
1- Los inicios	35
2- Manos a la obra	37
<b>CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES</b>	
A manera de cierre	50

## **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones en torno a la propuesta de intervención pedagógica “LA LUDOTECA DEL AULA COMO ESPACIO PARA PROMOVER EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO QUE ASISTEN AL CENTRO EDUCATIVO N° 21 DE SAN LUIS”, en el marco del TFI de la Especialización Alfabetización e Inclusión.

La misma surge con el propósito de dar respuesta a ciertos interrogantes que se nos plantean en relación a un grupo de estudiantes que luego de transitar algunos años de su escolarización en la escuela común y habiendo manifestado dificultades en la mayoría de las áreas curriculares, pero fundamentalmente en la lectura y la escritura, son derivados a la modalidad educación especial. Las dificultades centradas en el sujeto que no aprende y que por lo tanto es “expulsado del sistema común” en busca de otras alternativas. Frente a ello nos preguntamos: ¿es el fracaso en la alfabetización un problema del que aprende o el problema está en la enseñanza? ¿Cómo se aprende a leer y escribir? ¿Cómo se concibe este objeto de conocimiento

A tal fin nos propusimos realizar esta intervención pedagógica orientada a promover prácticas de enseñanza tomando los aportes de las investigaciones psicogenéticas y desde un enfoque comunicacional, respetando el proceso de construcción de los conocimientos y asumiendo la lectura y la escritura como objetos sociales que sirven para comunicarse.

En este sentido nuestro deber como docentes es trabajar para garantizar la alfabetización de todos los sujetos y de esta manera superar las desigualdades, con el propósito de promover la inclusión.

## **PALABRAS CLAVES**

Leer- Escribir- Dificultades de Aprendizaje- Inclusión- Fracaso Escolar-

# CAPÍTULO 1:

## DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LA ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN

---



Xul, Solar, San Danza

### 1- DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

**LA LUDOTECA DEL AULA COMO ESPACIO PARA PROMOVER EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE 5° GRADO QUE ASISTEN AL CENTRO EDUCATIVO N° 21 DE SAN LUIS**

### 2- MARCO INSTITUCIONAL DE LA ENTIDAD BENEFICIARIA

El Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”, se encuentra ubicado en la calle Hilario Ascasubi S/N, en la zona sur de la ciudad capital de San Luis. Es una Institución pública de la modalidad Educación Especial, que cuenta con nivel inicial, primario y secundario y realiza además el apoyo y seguimiento de trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad que se encuentran transitando procesos de inclusión en escuelas de nivel (inicial-primario o secundario) o bien de aquellos que tienen trayectorias compartidas (escuela de nivel-escuela especial).

Esta entidad fue creada en el año 1998, albergando cuatro escuelas especiales que en ese momento no contaban con edificios propios y se encontraban organizadas en función de la discapacidad que atendían: Escuela Especial N° 3 “Dr. Ricardo Gutiérrez” (discapacidad motriz); Escuela Especial N° 10 “Jean Piaget” (discapacidad visual y auditiva); Escuela Especial N° 4 “Fray Justo Santa María de Oro” (Formación Laboral); “Escuela Especial N° 5 “Felipe Velázquez” (irregulares sociales).

En la actualidad las mismas se han fusionado, pasando a formar parte de un único centro educativo que se organiza en tres niveles: inicial, primario y secundario, los cuales funcionan en turno mañana y tarde.

El aula de 5 grado de nivel primario, turno tarde, fue el escenario de la presente propuesta de intervención pedagógica.

### **3- DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA DE LA PRÁCTICA**

El mayor índice de fracaso escolar en el mundo y particularmente en Latinoamérica se relaciona con la alfabetización. Aun cuando la mayoría de los estados han promovido políticas educativas tendientes a incrementar la escolaridad obligatoria, los resultados en torno a la comprensión y producción de textos tienen un bajo impacto en el rendimiento académico, lo cual condiciona tanto la trayectoria de los estudiantes dentro del sistema educativo, como su participación posterior en los procesos sociales.

El Anuario Estadístico publicado por el Ministerio de Educación en 2019 con los últimos datos del sistema educativo previos a la pandemia por COVID-19, indicaba que el porcentaje de repitentes en el nivel primario fluctuó desde el 4,1% en 2011 a 2,8% en 2019. En tanto que, en el nivel secundario la repitencia era más elevada: en 2019 se matricularon como repitentes un 10% de estudiantes de ese nivel, señalando además que el porcentaje de alumnos repitentes es más alto en el sector estatal que en el privado (12% y 4%); y algo más elevado en varones que en mujeres (11% a 9%). Esto quiere decir que en nuestro país, de cada 100 chicos que ingresan en primer grado solo 16 egresan en “tiempo y forma” del secundario: sin repetir curso y con saberes por encima del mínimo.

Actualmente, las estadísticas siguen siendo pocos alentadoras, habida cuenta de la situación de pandemia por Covid 19 que atravesamos recientemente, las proyecciones hablan de una pérdida de al menos 1.5 millones de alumnos. Según un informe de ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) tras dos años de pandemia, “hay un niño menos por aula, pero esta cifra se eleva hasta tres adolescentes por clase en el nivel secundario, sin dejar de tener en cuenta además, la acentuación de las desigualdades educativas que ya perjudicaban a las y los estudiantes más vulnerabilizados.” En este informe la ACIJ destaca “la falta de acceso a vacantes desde el nivel inicial, la negativa de la matrícula en escuelas comunes públicas y privadas por motivos de discapacidad, así como la ausencia de los apoyos necesarios para el acompañamiento de sus trayectorias escolares que les permitan aprender, participar y progresar sin discriminación” (ACIJ, 2022).

Otra situación que llama la atención es el aumento exponencial, al que asistimos en los últimos tiempos, de alumnos con diagnósticos de “dislexia” u otros asociados a “trastornos del lenguaje oral y escrito”. Según la presidenta de Disfam, María Arabetti,

la dislexia afecta "entre un 10% y un 15% de la población", mientras que al menos uno de cada 10 niños con este trastorno tiene problemas escolares y "la mayoría no poseen un diagnóstico certero". Un alto porcentaje de estos alumnos cursan sus trayectorias educativas sin completar el proceso de alfabetización o con un escaso rendimiento en la comprensión lectora, en tanto que otros directamente son excluidos del sistema.

Tal como lo señala Lus (1995) "el fracaso escolar es un fenómeno asociado al desgranamiento, la repetencia, el bajo rendimiento, las dificultades de aprendizaje, la sobre edad" (p. 4). También se lo vincula con los logros diferenciales según género, sector social, etnia, etc. Al momento de establecer las causas del mismo, se suele caer en el reduccionismo psicológico, que busca la causa del fracaso en el niño como sujeto individual.

Desde mi experiencia como profesora responsable de las prácticas profesionales que los estudiantes del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, realizan en diversas instituciones educativas del medio<sup>1</sup>, he podido observar que la situación descrita precedentemente es semejante a lo que acontece en estos espacios de prácticas. En los diagnósticos pedagógicos, realizados por las practicantes, nos encontramos con un alto porcentaje de estudiantes que son derivados para recibir apoyo del profesor de Educación Especial porque "presentan dificultades de aprendizaje" vinculadas a la comprensión y producción de textos.

En el caso que nos ocupa, todos los estudiantes que forman parte del grupo de 5 grado de esta institución de la modalidad educación especial, ingresaron tras haber iniciado su escolarización en escuelas comunes.

En una primera aproximación al grupo pudimos corroborar a partir de la lectura de los informes pedagógicos y de nuestras propias intervenciones diagnósticas, que ninguno de ellos aún lee de manera convencional y que se encuentran transitando una etapa de iniciación (silábica) en relación al sistema de escritura. Es precisamente esta realidad la que nos interpeló y nos llevó a reflexionar en torno a las causas del fracaso escolar, en este grupo de estudiantes y desde allí es que nos preguntamos: ¿es el fracaso en la alfabetización un problema del que aprende o el problema está en la enseñanza? ¿Cómo se aprende a leer y escribir? ¿Cómo se concibe este objeto de conocimiento?

---

<sup>1</sup> Escuelas comunes donde se llevan a cabo procesos de inclusión o escuelas de la modalidad educación especial

Frente a esta situación problemática y con la intención de comenzar a buscar algunas respuestas para estos interrogantes, nos propusimos realizar una intervención pedagógica orientada a promover prácticas de enseñanza que respetaran el proceso de construcción de los conocimientos en relación a la alfabetización.

Teniendo en cuenta los intereses de este grupo de estudiantes en particular, así como los saberes previos que tenían en relación tanto a la lectura como la escritura, elaboramos una propuesta a partir de un tópico generativo “La ludoteca para el aula”, en torno al cual se fueron entretejiendo diferentes situaciones para promover actos de lectura y escritura en situaciones reales de uso.

La ludoteca, como estrategia didáctica, es un recurso que invita al desarrollo de actividades que promueven el descubrimiento, la experimentación, la capacidad inventiva, la investigación, la convivencia, la recreación, el disfrute, la administración del tiempo libre, etc. Es importante tener en cuenta que el juego constituye una de las formas más importantes a partir de las cuales se obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, se propusieron situaciones en las que las oportunidades de jugar, explorar y experimentar se constituyeron en el fundamento de las actividades que se desarrollaron en el aula. En este marco el acercamiento a los distintos tipos de textos, pero fundamentalmente los vinculados al desarrollo y la elaboración de los juegos (instrucciones) tuvo como propósito promover actos de lectura y escritura significativos, vinculados con el uso que ambas tienen en la vida, no sólo circunscriptos a los muros de la escuela.

## **4- PROPÓSITO DE LA INTERVENCIÓN**

### **4.1 Objetivo General:**

Desarrollar un espacio lúdico para promover el proceso de alfabetización de estudiantes de 5° grado que asisten a una escuela de la modalidad Educación Especial de la ciudad capital de San Luis.

### **4.2 Objetivos Específicos:**

- Favorecer el proceso de construcción de la lectura a partir del acceso y la exploración de diferentes textos de circulación social.
- Estimular la participación de los estudiantes en diferentes situaciones de lectura escuchando la voz del docente o la de algún otro adulto que despierte el deseo de aprender a leer.

- Diseñar e implementar estrategias didácticas, a partir del juego, que promuevan el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos
- Crear condiciones para favorecer el proceso de construcción de la escritura a partir de actividades que permitan encontrar sentido a la tarea de aprender escribir
- Impulsar y estimular el trabajo colaborativo.

# CAPÍTULO 2: CONTEXTO INSTITUCIONAL

---



Antonio Seguí - Sin título. Pertenece a la colección del MNBA

## 1- PERFIL DE LA ENTIDAD QUE DEMANDA LA INTERVENCIÓN

El Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”, es una Institución pública de la modalidad Educación Especial, ubicada en la zona sur de la ciudad capital de San Luis. Su estructura arquitectónica es de una sola planta que comprende el radio de una manzana completa y cuenta con espacios físicos amplios para el funcionamiento de los diferentes niveles educativos. Los niveles inicial y primario se ubican en el ala norte y el nivel secundario en el ala sur del edificio, cada uno con sus respectivas aulas, baños y patio de recreo. También cuenta con espacios de uso común como talleres, laboratorio, salón de actos, aula de psicomotricidad, comedor, biblioteca y dirección.

Esta institución fue creada en el año 1998, albergando cuatro escuelas especiales que al momento no contaban con edificios propios y se encontraban organizadas en función de la discapacidad que atendían, tal como se comentó en el capítulo anterior. Esta organización respondía a los planteamientos de un paradigma funcionalista, que precede al movimiento de la educación inclusiva, para el cual las escuelas se especializaban en función de las diversas categorías de deficiencias que abordaban. Esta especialización se refiere a profesorado, metodologías, recursos, edificios, y al currículo el cual también era específico para cada tipo de deficiencia, sin ningún tipo de conexión con el currículo general u ordinario. En este contexto la agrupación de alumnos era homogénea, en tanto que la enseñanza estaba basada fundamentalmente en el déficit y no en las potencialidades del alumno, dando a su vez, gran importancia a la función terapéutica, rehabilitadora y compensadora de la enseñanza.

Si bien desde sus orígenes los propósitos del Centro 21 se orientaron a que el mismo funcionara como una sola institución, lo cierto es que durante más de dos décadas este objetivo no logró cumplirse, en tanto no resultó sencillo despojarse de la identidad

que cada uno de los servicios había logrado construir a lo largo de muchos años abocadas al trabajo con una discapacidad específica.

A partir de los nuevos lineamientos, en el marco de la educación inclusiva planteados por La Ley de Educación Nacional (LEN 26.206, 2006), la que en su artículo 11 establece que le corresponde a la modalidad Educación Especial *“asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo argentino y se rige por el principio de inclusión educativa”*, el Centro finalmente se conforma en una Institución que contempla la atención educativa en los tres niveles educativos (inicial, primario y secundario).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) contempla que todos los profesionales que aquí trabajan tengan cómo horizonte la “educación inclusiva”, priorizando mediante los contenidos pedagógicos formar sujetos autónomos, sujetos de derecho. Dichos profesionales tienen una forma de trabajo en conjunto y gran parte de ellos se encuentran en constante formación y actualización académica. Cada aula está a cargo de un docente y un auxiliar con titulaciones específicas, en su mayoría Profesores y Licenciados en Educación Especial. También cuenta con un gabinete pedagógico integrado por una trabajadora social, una psicóloga, una psicopedagoga y una fonoaudióloga.

Actualmente, la población es de 400 estudiantes aproximadamente, entre 4 y 25 años, distribuidos en turnos mañana y tarde. En su mayoría provienen de sectores sociales de recursos económicos medios y bajos, situación que se vio agravada en los últimos tiempos dadas las condiciones socio económicas que atraviesa nuestro país, de la cual no está exenta la ciudad de San Luis.

El Centro brinda, además, los siguientes apoyos a los estudiantes que transitan trayectorias educativas compartidas, adoptando diferentes modalidades, a saber:

- a. Trayectoria compartida: los estudiantes asisten a escuela común y al centro en contraturno, para recibir la formación específica, como en el caso de los estudiantes con discapacidad visual que desarrollan su trayectoria educativa en la escuela de común y en el Centro reciben formación para el manejo del Braille u Orientación y Movilidad.
- b. Apoyo escolar: los estudiantes asisten a escuela común y en contra turno en el Centro reciben apoyo pedagógico, en aquellos contenidos en los que presentan mayores dificultades.
- c. Trayectoria por proyecto: los estudiantes mayores de dieciocho años que están terminando el secundario, asisten a esta institución, y la acreditación de contenidos y

la certificación la emite la “Escuela Superior Raúl Valdez”, que pertenece a la modalidad “Educación de jóvenes y adultos” (nocturna).

d. Acreditación por 311: estudiantes que asisten sólo a talleres, no trabajan contenidos pedagógicos.

La institución cuenta con variados recursos y materiales didácticos tales como proyector, parlantes, conexión a internet, computadoras, televisión, las cuales son herramientas fundamentales para garantizar la accesibilidad académica.

También se les brinda el almuerzo a los estudiantes que realizan jornada extendida, es decir aquellos que por la mañana asisten a los niveles pedagógicos y a la tarde a los talleres.

## **2- DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

El eje central de la situación problemática que da origen a esta propuesta de intervención está constituido por la relevancia que adquieren en el ámbito escolar, las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura (central en el proceso de alfabetización) en un grupo de estudiantes que asisten a 5° grado en una escuela de la modalidad educación especial, y el modo en que las mismas se interrelacionan con el fracaso escolar.

Dicha problemática es compleja dado que no hay un único factor que la determine, sino más bien se trata de una situación compleja alrededor de la cual se entretajan una multiplicidad de factores, cada uno de los cuales requiere un análisis en particular.

En primer lugar, cabe recordar el papel que la escuela ha tenido históricamente en la configuración de esta categoría llamada “fracaso escolar”. Teniendo en cuenta que la educación común, gratuita y obligatoria, implementada a partir de la Ley N° 1.420<sup>2</sup>, nace con un mandato homogeneizador, que se llevó adelante a partir de la implementación de una serie de dispositivos y rituales tales como: separar a los alumnos en grupos por edades similares, o implementar el guardapolvo blanco, como símbolo emblemático para ocultar las diferencias, entre otros. Tal homogeneización fue considerada un medio para garantizar la igualdad de oportunidades, apuntado de esta manera a que todos los alumnos que pasaran por la escuela argentina tuvieran experiencias escolares similares. En tanto que la diversidad era considerada como un obstáculo en el camino hacia el progreso social y educativo, quedando al servicio de la clasificación, la segregación o la marginación. El principio rector era el de igualdad de oportunidades, que partía del supuesto que lo más justo era darles a todos lo mismo.

---

<sup>2</sup> Sancionada en 1884. Establece la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y laica para todos los habitantes del país, considerada como la base primordial del sistema educativo.

Sin embargo, para que “todos conozcan todo”, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Desde esta perspectiva, señala Vain, (2012) “la tradición pedagógica se entronca con la quimera de la escuela como fabricación, como reproducción permanente, convirtiéndose en un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso ‘políticamente correcto’ de la igualdad de derechos, de la educación para todos” (p. 198).

En este contexto, los sujetos que no lograban aprender, es decir aquellos que “no se adaptan a la norma”, pasaron a ser los “otros”. El ser diferente a la norma, ubicó al otro en el lugar de la “alteridad deficiente”, expresión que según Skliar (2000), no remite al individuo o grupo de individuos deficientes o a su deficiencia específica; sino a su invención, a su producción como otros desde las representaciones dominantes que de ellos circulan. De modo que el sistema educativo se pobló de oposiciones binarias, colocando de un lado lo deseable, lo legítimo, lo “normal” y del otro lo ilegítimo, lo “anormal”, siendo este componente negativo el que debía descartarse, eliminarse, excluirse.

De esta manera, todo “lo otro”, que no tenía cabida en la escuela necesitaba una respuesta educativa especializada, dando lugar así al surgimiento de las escuelas especiales, que se configuraron en un sistema paralelo, separado, distinto del sistema ordinario, donde las prácticas disciplinarias y el discurso normativo estuvieron presentes desde su contrato fundacional. La existencia de la escuela especial se justificó en tanto existía otra escuela “la escuela común” que necesitaba mantener fuera a aquellos que se muestran “diferentes”. La “diferencia” asociada a la “deficiencia”. De allí que las escuelas especiales alojaron (y aún lo siguen haciendo) a los estudiantes que “fracasaban” en la escuela común por distintos motivos: sobre edad, dificultades de aprendizaje, discapacidad o por pertenecer a otras minorías étnicas, etc.

Tal es el caso de los destinatarios de esta propuesta, un grupo de 7 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años, que asisten a 5° grado de nivel primario del Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”. Todos ellos, si bien iniciaron la escolarización en diferentes escuelas comunes de la ciudad capital de San Luis, luego de reiterados fracasos fueron derivados por profesionales del Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP) a esta institución de la modalidad Educación Especial. Las principales causas se relacionan con dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura o las matemáticas. En algunos casos dichas dificultades están vinculadas a una diversidad funcional, certificada por el CUD (Certificado Único de

Discapacidad), la cual no puede dejar de desconocerse, no para establecerla como determinante sino para analizarla en relación a las prácticas de enseñanza.

Desde nuestro posicionamiento, cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, entendemos a las mismas en términos de barreras para el aprendizaje y la participación, a partir de los aportes del modelo social en contraste con el modelo médico que considera que las mismas son el resultado de una deficiencia que porta el sujeto. Hablar de barreras para aprendizaje y la participación, implica reconocer que las mismas “surgen de la interacción entre las condiciones particulares de los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth & Ainscow, 2002, p. 22)

De allí que consideramos, que en el caso de este grupo de estudiantes se actuó -tal como viene sucediendo históricamente- colocando el acento en las dificultades del sujeto sin tener en cuenta otros factores que podrían operar como barreras para el aprendizaje, tales como las prácticas de enseñanza.

Al observar las actividades que se desarrollaban en 5 grado, vinculadas a la alfabetización pudimos advertir que estaban ligadas más bien a los modelos tradicionales de enseñanza basados en los aspectos instrumentales de la misma, como así también el modo de interpretar las dificultades de aprendizaje centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Así, por ejemplo, al momento de trabajar con los textos, se focalizaba, tal como se muestra en la fig. 1, en ordenar la secuencia de imágenes a partir de la lectura de un cuento y seguidamente como evaluación de la comprensión responder verdadero o falso a un listado de afirmaciones.

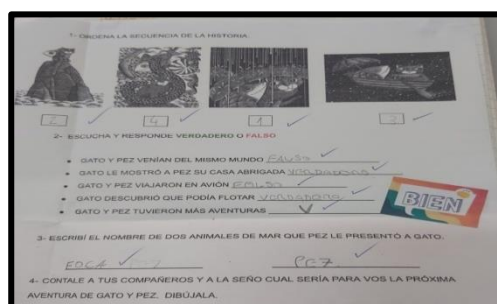


Fig. 1

En cuanto a la escritura se hacía mayor hincapié en tareas vinculadas a la copia. La producción escrita, se relacionaba mayormente con la reproducción de palabras. La docente utilizaba y enfatizaba la fonetización, lo cual daba como resultado en muchos casos escrituras alfabéticas que surgían a partir del deletreo de cada sílaba, colocando

el acento en el sonido y a partir de allí, la asociación con la grafía. Esto instaló una modalidad de trabajo en los estudiantes, quienes se negaban a escribir de manera autónoma y espontánea, interpelando todo el tiempo al docente con preguntas como “¿con cuál va?” “¿con la de casa?”.

Al momento de iniciar nuestra práctica, los recursos lingüísticos presentes en el aula eran un abecedario con imágenes (dibujos) sin la palabra y un calendario con el nombre de los alumnos y sus fechas de cumpleaños.

En este contexto, y a partir de los interrogantes que nos movilizaban en relación a las dificultades de aprendizaje y su vinculación con los modos de enseñar, surge esta propuesta de intervención pedagógica orientada a promover prácticas de enseñanza respetando el proceso de construcción de los conocimientos. A tal fin, tomamos como referencia los aportes de la psicolingüística y las investigaciones psicogenéticas, considerando la complejidad tanto del hecho educativo como del objeto de conocimiento.

La propuesta se estructuró a partir de un tópico generativo “La ludoteca para el aula”, en torno al cual se fueron entretrejiendo diferentes situaciones para promover actos de lectura y escritura en situaciones reales de uso a partir de los intereses de este grupo de estudiantes.

Nuestro compromiso con la tarea que asumimos, se basó en un principio que nos guió en todo momento: estar alfabetizado es fundamental para la vida de cualquier individuo, en tanto sujeto de derecho.

Para cerrar este apartado, acordamos con Melgar y Zamero (2007) quienes sostienen que:

Para alfabetizarse, cualquier niño o niña, necesitan maestros que confíen en que Todos Pueden Aprender; pero esta confianza debe ser recíproca ya que los niños y las niñas también necesitan tener confianza en que sus maestros lograrán enseñarles a leer y escribir. (p. 7)

### **3- RECUPERACIÓN DE ANTECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN**

En la búsqueda de antecedentes respecto del tema que se aborda en este trabajo, nos encontramos que existe un gran número de propuestas que apuntan a trabajar la enseñanza de la lectura y la escritura que coinciden en identificar que la principal causa de fracaso escolar está dada por las dificultades que experimentan muchos estudiantes al enfrentarse al aprendizaje de estos contenidos (Cabarca, 2019; Fernández, 2014; Pelayo, 2018; Quintero, Ramírez, Torres, 2015; Cajamarca, 2023).

Ahora bien, en lo que difieren, es en el modo de concebir el aprendizaje de este objeto de conocimiento y por ende, en la manera de analizar las dificultades de aprendizaje. La mayoría de estas propuestas se centran en la ejercitación de las habilidades motrices, la percepción, atención, memoria, discriminación, etc., como pre-requisitos básicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este contexto las dificultades de aprendizaje se definen en términos de dislexia para referir a las dificultades en lectura, disgrafía para las dificultades en la escritura o disortografía para las dificultades en la ortografía.

Así por ejemplo Escribano Tébar (2018) en su trabajo final para acceder al grado de Máster en Psicopedagogía, elabora una propuesta centrada en las dificultades en la lectura y en la escritura, conocidas comúnmente como dislexia, partiendo de considerar que la enseñanza de la lectura y la escritura es algo básico en el desarrollo de la educación. Sostiene, además, que para conocer en profundidad las dificultades del aprendizaje, es importante al respecto, identificar en primer lugar, los componentes que se ponen en marcha en el aprendizaje de estas habilidades, haciendo referencias a los procesos de decodificación y codificación de la lectura y escritura, es decir, reconocimiento y escritura de palabras. En dicho proceso, se ven implicadas dos vías o rutas que juntas integran el componente perceptual: visual o léxica y fonológica.

La propuesta incluye, entre otros, los siguientes aspectos: 1- la enseñanza individualizada en las necesidades y características particulares de cada alumno, para lo cual desarrolla una evaluación psicopedagógica exhaustiva de cada uno de los alumnos, a través de diversas pruebas estandarizadas y otros medios como la observación; 2- el entrenamiento de la lectura y la escritura de manera lúdica favoreciendo la motivación del alumnado, a partir de actividades concretas, manipulativas para facilitar la abstracción y comprensión; 3- la colaboración, cooperación y trabajo coordinado entre docentes (co-enseñanza). En este contexto, el autor propone que el maestro de apoyo participa dentro del aula en el seguimiento de los alumnos, beneficiado así todos los alumnos del apoyo inclusivo, y en especial aquellos alumnos con dificultades del aprendizaje.

En las conclusiones se afirma que, tras desarrollar este programa de intervención, si bien los alumnos han avanzado respecto de sus competencias en relación a la lectura y la escritura, este avance aún no resulta muy significativo, por lo que se hace necesario continuar desarrollando las adaptaciones oportunas en cursos posteriores, para poder promover dichas mejoras. Las dificultades se deben principalmente a las limitaciones temporales para poder llevar a cabo el programa.

Aunque en menor cantidad, también encontramos propuestas orientadas desde una concepción constructivista y psicogenética, como por ejemplo la analizada por Pilar Chois Lenis, de la Universidad de Cauca, Colombia, quien en el año 2010 realiza una investigación en la que busca identificar los cambios en los modos de leer y escribir de los niños que participaron en una propuesta de intervención conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, a lo largo de un año escolar. A tal fin, tomando aportes de autores como Jolibert, 1998; Solé, 2001 y Teberosky, 2001, se elaboró la propuesta de intervención que tenía como eje central contribuir al aprendizaje de prácticas sociales de lectura y escritura, del lenguaje escrito y del sistema de escritura simultáneamente. Se realizó una valoración al inicio del año escolar de los saberes que, sobre lectura y escritura, tenían los niños y posteriormente, se realizó una intervención conjunta entre la maestra y la fonoaudióloga, basada en proyectos de lengua (Camps, 1996) durante 8 meses del año lectivo y al final de ese periodo se realizó una segunda evaluación para identificar los cambios en los modos de leer y escribir de los niños. Se trató, entonces, de una investigación cuasi experimental, con evaluación pre y post intervención. Se encontró que los niños avanzaron significativamente en tareas como renarrar un cuento, producir textos escritos y en sus hipótesis sobre el sistema de escritura. Asimismo, se pudo observar en la maestra participante la apropiación de algunas estrategias de intervención y de algunos referentes conceptuales que le permitirían posteriormente asumir la lectura y la escritura como objetos de enseñanza válidos en preescolar. Se advirtió, además, la necesidad de promover el trabajo conjunto entre maestros y fonoaudiólogos para evitar futuros problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura y para “despatologizar” algunos errores constructivos de los aprendices en este campo.

Por su parte María Ferrándiz Berenguer (2022), en su propuesta de intervención didáctica sobre la dislexia para el alumnado de Educación Primaria, plantea que la dislexia es un trastorno en el aprendizaje que se caracteriza por presentar dificultades en el proceso de la lectura y de la escritura. El mismo suele estar asociado a problemas relacionados con la coordinación motora, la atención o la hiperactividad, entre otros, pero nunca con la inteligencia. En este marco, el trabajo parte del análisis y clarificación de las características de este trastorno, la posible comorbilidad con otras dificultades de aprendizaje, el diagnóstico, los diferentes tipos de dislexia y cómo se debe trabajar tanto en el aula como con la familia del alumno en cuestión y a partir de allí se elabora una intervención dirigida a un alumno de primero de Educación Primaria diagnosticado de dislexia fonológica. Tomando en consideración los niveles de respuesta educativa, se diseñaron una serie de actividades, adaptadas a las

necesidades del alumno, con la intención de mejorar la calidad educativa y promover la reeducación de las habilidades dañadas por la dislexia. Las actividades se orientan a trabajar la fluidez lectora, la motricidad fina, la motivación y la autoestima, la atención y la conciencia fonológica. En las conclusiones se resalta que si bien la mayoría de las actividades planificadas en el trabajo, se habían podido cumplir, dado el corto plazo de trabajo no se consiguió una mejora en las necesidades que presenta el alumno y en la calidad educativa, resaltando que la dislexia es un trastorno que se debe trabajar de forma constante durante un periodo de tiempo mayor; sosteniendo que los resultados pueden llegar a beneficiar a los alumnos con dislexia fonológica, sino también para todos los estudiantes en general.

# CAPÍTULO 3: PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE LA INTERVENCION

---



Milo Lockett, Juntos es Mejor

## 1- DESTINATARIOS



El grupo de 5° está conformado por 7 alumnos, 5 varones y 2 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años.

Todos han ingresado a la modalidad luego de haber transitado la escuela regular, derivados por el Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP). Sólo algunos estudiantes tienen Certificado Único de Discapacidad (CUD), con diagnóstico de retraso madurativo leve a moderado, hipoacusia o retraso mental leve, en tanto que otros no poseen ningún tipo de diagnóstico médico.

En su mayoría provienen de sectores sociales urbano marginales, distantes de la escuela, por ello llegan con el transporte que brinda el servicio social.

Si bien es un 5° grado respetando los niveles que establece el sistema educativo, los contenidos que se abordan en general corresponden a un primer grado. Los mismos son tomados del Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria y “con ellos se busca brindar a los estudiantes aprendizajes que sean significativos para su desempeño cotidiano tanto dentro como fuera de la escuela, y que a su vez puedan trabajarse de forma integrada a lo largo de todo el año.” (Extraído del PLANIFICACIÓN- CICLO LECTIVO 2023 5° grado - Docente: Johana Cerdán)

Respecto de la enseñanza de la lengua, aspecto en el que puntualizaremos a los fines del presente informe, observamos que las propuestas de trabajo con los textos, se focalizan, en ordenar la secuencia de imágenes a partir de la lectura de un cuento y seguidamente como evaluación de la comprensión

responder verdadero o falso a un listado de afirmaciones. (Fig. 2)

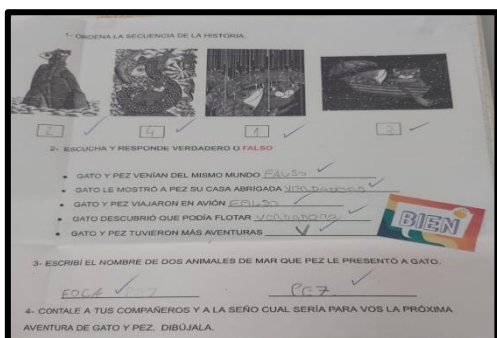


Fig. 2

Al momento de la producción escrita, la misma se limita en general a la reproducción de palabras. La docente utiliza y enfatiza la fonetización, lo cual da como resultado en muchos casos escrituras alfabéticas que surgen de ir deletreando cada sílaba, colocando el acento en el sonido y a partir de allí la asociación con la grafía. Esto ha generado una modalidad de trabajo en los estudiantes, que resulta difícil de modificar, dado que se niegan a escribir de manera autónoma y espontánea, interpellando todo el tiempo al docente con preguntas “¿con cuál va?” “¿con la de casa?”

Al momento de iniciar nuestra práctica, los recursos lingüísticos presentes en el aula eran un abecedario, con imágenes (dibujos) sin la palabra y un calendario con el nombre de los alumnos y sus fechas de cumpleaños.

### 1.1 Conocemos a cada estudiante

**ARIADNA**, tiene 11 años ingresó al Centro en el presente ciclo lectivo - anteriormente asistía a una institución regular- derivada por el Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP)

Es una niña que se dirige respetuosamente hacia los diferentes docentes de la institución, le gusta

dialogar y comentar anécdotas o historias personales.

Se muestra preocupada por cumplir con las tareas diarias, le gusta expresar sus opiniones e ideas, así como también ayudar a sus compañeros o al docente. Comprende las consignas orales y logra trabajar de manera autónoma.

En el área de matemática, logra reconocer los números hasta el 49. Resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto y con guía del docente. Cuando trabajo con situaciones problemáticas necesita guía del docente para poder identificar la operación que tiene que realizar.

Reconoce su nombre y apellido y logra escribirlos.

En relación a la comprensión de textos, resuelve actividades tales como responder preguntas, ordenar secuencias, identificar personajes.

En cuanto al proceso de construcción del sistema de escritura, Ariadna ha descubierto que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, es decir la “fonetización de la escritura”. Transita la hipótesis silábica, intentando hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita, siendo estas partes de las palabras las sílabas, tal como se puede apreciar en la siguiente producción **ANA-ANANA**, **IO-LIMON**, **LEO-LEON** (fig. 3). Se observa que en algunos casos trata de establecer una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir, lo cual da cuenta del gran esfuerzo que a nivel cognitivo la niña realiza en este proceso de construcción del sistema de escritura.

LETRA	FRUTA	ANIMAL	NOMBRE DE PERSONA
A	APA	ANA	ANA PAPA
L	LO	LOCO	
M	MA		

Fig. 3

**Isaías**, 10 años, ingresa a la institución en el año 2020 derivado de la escuela N° 2 “Eva Perón” luego de haber repetido dos veces primer grado. No tiene Certificado de Discapacidad, su diagnóstico es Diversidad Funcional Intelectual. Es un alumno que tiene un muy buen vínculo con sus pares, se muestra extrovertido, le gusta participar de la clase, expresando sus ideas. Busca salir de la sala y estar en movimiento la mayor parte del tiempo.

Necesita que las consignas de trabajo sean explicadas de forma individual. Con respecto al área de matemática puede decirse que identifica los números hasta el 59, y puede resolver diferentes actividades con ellos (mayor y menor, anterior y posterior, secuencias numéricas, dictado de números). Resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto, así como también situaciones problemáticas. Reconoce las medidas de peso, capacidad y longitud, y es capaz de asociarlas a situaciones de la vida cotidiana. Reconoce los billetes y monedas, al calcular precios o cantidades solo puede identificar el valor de las monedas y de los billetes de \$10, \$20 y \$50.

Escribe su nombre y apellido. Isaías se muestra muy interesado frente a lectura que realiza el docente de textos literarios. Si bien su lectura no es convencional, al interactuar con textos

identifica diferentes tipologías textuales (cuentos, instructivos, informativos) así como la función que ellos tienen.

En relación al proceso de construcción del sistema de escritura, si observamos las producciones de Isaías, advertimos que está presente el valor sonoro inicial ROSA-RASC; CAMA-CAT. En el caso de CAMA-CAT, NENA-NEA Isaías produce una escritura alfabética para las primeras sílabas de estas palabras, en tanto que el resto las escribe silábicamente. Sigue estando presente la preocupación por el aspecto cuantitativo: frente a la escritura de la palabra OSO, la primera producción es SO, la mira e inmediatamente agrega una S al inicio SOS. Podríamos decir por tanto, que Isaías atraviesa un período de transición en el que trabaja simultáneamente con la hipótesis silábica y la alfabética. (Fig. 4)

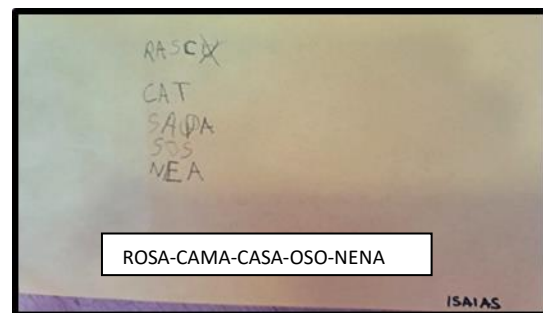


Fig. 4

**Iván** actualmente tiene 11 años e ingreso al Centro Educativo 21 en el año 2019. Asistió al nivel primario en la Escuela N° 3 “Manuel Belgrano” de la ciudad capital de San Luis. Luego de varias repitencias es derivado al Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP) para ser evaluado y desde allí se recomienda asistencia a escuela especial. En su CUD se informa como diagnóstico Retraso Mental Moderado.

Iván es un niño de contextura física pequeña, muy alegre, activo y es muy querido por sus compañeros. Siempre se dirige de forma respetuosa hacia todos los docentes de la institución.

Necesita ser acompañado en la realización de las actividades, ya que se dispersa con facilidad. Hay que explicarle las consignas de forma individual, y utilizar ejemplos para su comprensión.

Con respecto al área de matemática puede decirse que identifica los números hasta el 59. Resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto, así como también situaciones problemáticas. Reconoce las medidas de peso, capacidad y longitud, asociándolas a situaciones de la vida cotidiana. Reconoce los billetes y monedas, al calcular precios o cantidades solo puede identificar el valor de las monedas y de los billetes de \$10, \$20 y \$50.

Reconoce y escribe su nombre, en tanto que su apellido aún necesita copiarlo.

En relación a la comprensión de textos, Iván manifiesta interés y buena predisposición para interactuar con distintos tipos de textos. Más allá de que aún no lee de manera convencional, posee saberes en relación a la estructura y función de los textos, lo cual le permite un acercamiento a ellos en busca de su significación.

En las Fig. 5 y 6, podemos observar las producciones de Iván, ambas resultan de dos situaciones de juego que planteamos en el marco de la propuesta de trabajo: “armar la ludoteca del aula”: el tutti frutti y un

juego de recorrido, con consignas en diferentes casilleros.

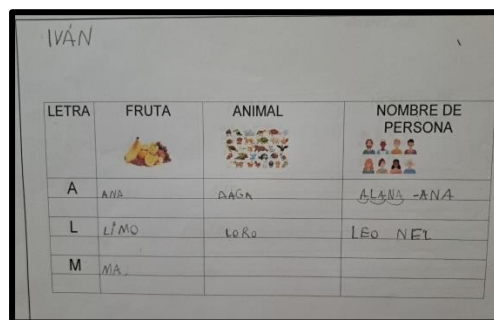


Fig. 5

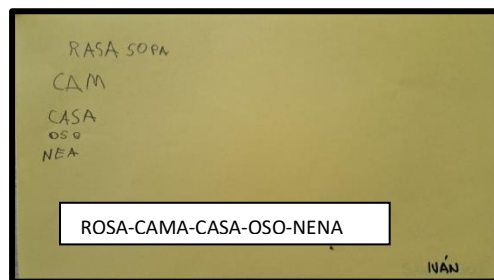


Fig. 6

Si bien sus escrituras tienden a ser alfabéticas ANA-en nombre de persona-, LORO, aún persisten producciones silábico-alfabéticas. Iván necesita del apoyo de la docente para animarse a escribir, no lo hace hasta que se le indican los sonidos iniciales de las palabras, de allí también en algunas oportunidades coexistan ambas hipótesis en tanto que en otras sus producciones están próximas a la etapa alfabética. (Fig.7)

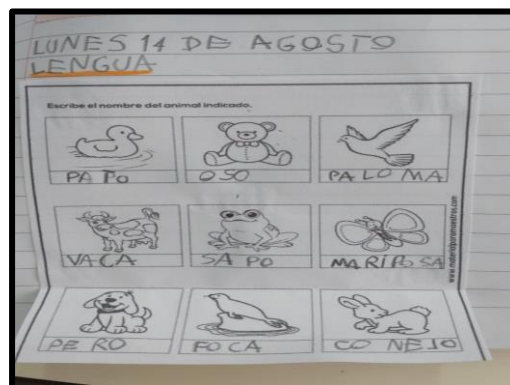


Fig. 7

Iván es un niño que se manifiesta interesado en aprender acerca de la lectura y la escritura. Cuando se le consulta acerca del uso de estos objetos de conocimiento, rápidamente resalta la importancia que tienen al momento de “leer teléfonos” o “mandar mensajes”.

Su familia está muy presente en su seguimiento escolar.

**Brandon** tiene 13 años, realizó primer grado en una escuela estatal de la ciudad capital de San Luis en el año 2017 y los dos años siguientes 2018 y 2019 no recibió escolarización, ingresando Centro 21 en el año 2020, cuando transitábamos el aislamiento social por la pandemia ocasionada por el Covid 19. No posee CUD.

Es un alumno algo tímido, callado. Siempre atento y preocupado por sus hermanos (dos) que también asisten a la institución, de allí que busque compartir con ellos momentos como la merienda o los recreos.

Trabaja de manera autónoma luego de la explicación oral de la consigna. Cuando se le solicita, expresa sus opiniones e ideas, que dan cuenta de sus conocimientos respecto de situaciones de la vida cotidiana.

Con respecto al área de matemática reconoce los números hasta el 100, resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto. Es capaz de comprender y resolver autónomamente situaciones problemáticas. Conoce las medidas de peso, longitud y capacidad, asociándolas a situaciones de la vida diaria. Reconoce monedas y billetes y logra calcular diferentes valores con ellos.

Al momento de la lectura por parte del docente u otro adulto, Brandon logra una muy buena comprensión, lo cual le permite resolver actividades tales como: responder preguntas, identificar personajes. Manifiesta una gran resistencia frente a las propuestas de lectura autónoma (aproximación a los distintos tipos de textos) como de escritura, siempre haciendo referencia a que él “no sabe leer ni escribir”. En los días de trabajo que compartimos sólo alcanzó producciones como las que se muestran en la Fig. 8:




LETRA	FRUTA	ANIMAL	NOMBRE DE PERSONA
A			
L	UG	LOS	L
M	MA		

Fig. 8

Brandon se muestra muy inseguro, con una valoración negativa de sus posibilidades y capacidades, probablemente como resultado de sus experiencias de fracaso y de los años que paso sin escolarización. De allí que resulta difícil explicar cómo está transitando el proceso de escritura, teniendo en cuenta, reiteramos, el corto tiempo de trabajo que tuvimos con él.

**Mateo** tiene 11 años e ingresó este año a la Institución, derivado por CETAP, transitando previamente su escolaridad en la escuela pública, de gestión estatal “Gobernador Juan Saa”, de la ciudad capital de San Luis.

Es un niño que busca pasar desapercibido dentro del aula, no le gusta pasar al pizarrón y tampoco

solicita ayuda al docente. En general se dispersa fácilmente por lo que necesita más tiempo para resolver las actividades. Busca permanentemente salir del aula, con la excusa de ir al baño o a tomar agua. Necesita que se le expliquen las consignas de manera personalizada, utilizando ejemplos y diferentes canales de acceso a la información. Aún le cuesta organizarse en el espacio gráfico del cuaderno, consultando cada vez que termina una página donde debe continuar.

Con respecto al área de matemática identifica los números hasta el 15, y puede resolver diferentes actividades con ellos (mayor y menor, secuencia numérica, dictado de números). Resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto. Todavía no reconoce medidas de peso, capacidad y longitud. Identifica los billetes y monedas, pero aún no logra operar con ellos.

Reconoce y escribe su nombre y su apellido.

Se muestra interesado frente a propuestas relacionadas con la exploración de textos, sobre todo cuando refieren a animales, dado que los puede vincular a su experiencia cotidiana, en tanto comenta tener acceso al cuidado de caballos. En estas situaciones Mateo anticipa el contenido de los mismos a partir de las imágenes. Aunque no manifiesta dificultades en el lenguaje expresivo, se observa que su vocabulario es acotado, lo cual afecta los procesos de comprensión lectora y de escritura.

En cuanto a la construcción del sistema de escritura, la primera apreciación respecto de lo que se observa en la Fig. 9 sería que se encuentra en la etapa alfabética: ARAÑA-CARACOL en

la primera imagen, ANANA, ARAÑA y ANA en la segunda, sin embargo en ambas situaciones Mateo copio las palabras de las producciones de sus compañeros en algunos casos y en otros de las que se encuentran en el abecedario del aula.

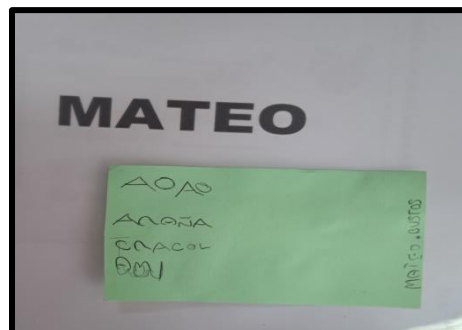


Fig. 9

LETRA	FRUTA	ANIMAL	NOMBRE DE PERSONA
A	ANANA 	ARAÑA 	ANA 
L			
M			

Fig. 10

Cuando se anima a escribir de manera autónoma, Mateo pone en juego algunos criterios que le permiten hacer variaciones, sobre el eje cuantitativo y también sobre el eje cualitativo AOOO para Zanahoria, es decir, utiliza más de tres letras para que pueda leerse y las combina de manera que no se repitan consecutivamente (Fig. 10). Tal como lo expresa Ferreiro, E. (1986) “la coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva” (p. 15).

En algunas situaciones, Mateo logra establecer diferenciaciones teniendo en cuenta los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras. Por ejemplo

ante la propuesta de escritura compartida con un adulto, donde se elaboraron las instrucciones para jugar al "UNO", su producción es la siguiente: AIPIRIR 8 CTAS A CAA URO (REPARTIR 8 CARTAS A CADA UNO)

Fig. 11

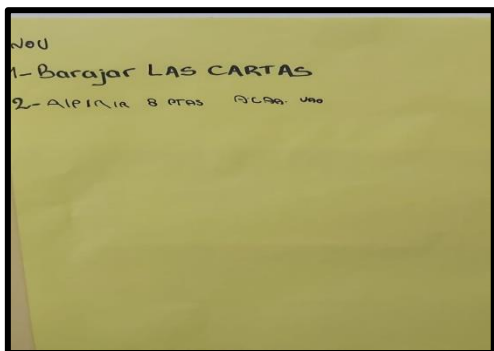


Fig. 11

La primera actitud de Mateo ante las propuestas de escritura es negativa, necesita que se lo anime y aliente, revalorizando sus capacidades, a partir de allí se muestra entusiasmado y con buena predisposición para aprender.

**Santiago** es de los más pequeños del grupo, tiene 10 años, cursó hasta tercer grado en una escuela pública de gestión estatal de la ciudad capital de San Luis y desde 2022 asiste a este Centro Educativo de la modalidad Educación Especial. Tiene una hipoacusia bilateral, se encuentra equipado con audífono.

Es un niño que se interesa por participar de las actividades que se proponen, expresando sus ideas y opiniones.

Con respecto al área de Matemática, opera con los números hasta el 49, (mayor -menor, dictado de números, secuencia numérica). Resuelve sumas y restas simples con apoyo de material concreto. Reconoce las medidas de peso, capacidad y longitud, y es capaz de asociarlas a situaciones de la vida

cotidiana. Identifica el valor de las monedas y billetes de \$10, \$20 y \$50.

Escribe autónomamente su nombre, reconoce su apellido pero aún necesita copiarlo.

Se muestra interesado por distintos tipos de textos, siendo los que mayor atrapan su interés aquellos referidos a los animales, sobre todo los caballos que son sus preferidos. Ante la lectura por parte del adulto, escucha con atención, logrando una buena comprensión, lo cual se pone de manifiesto al momento de resolver actividades como ordenar secuencias, establecer hipótesis, anticipar, re narrar una historia.

Frente a las propuestas de escritura, por lo general ofrece resistencia, señalando sistemáticamente que "no sabe" y "que no puede hacerlo". De allí que no se ha podido recabar demasiada información respecto de su proceso de construcción del sistema de escritura.

Las siguientes escrituras, surgen como respuesta a la lectura de adivinanzas, en el marco de la propuesta de juegos creados para la ludoteca del aula. En este contexto Santiago escribe: AMAA (ANANA), SAOA – (ZANAHORIA) CARACOL, ARAÑA (Fig. 13)

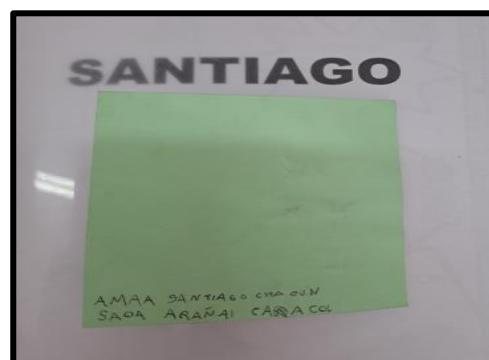


Fig. 13

En primer lugar, estas palabras: CARACOL Y ARAÑA las copia de los carteles que se encuentran en el aula.

En el caso de SAOA – (ZANAHORIA se observa que Santiago logra asignarle un valor sonoro a cada una de las letras que componen la palabra S (ZA) A (NA) O (HO) A (RIA), es decir que en este intento divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba.

En ANANA (AMAA) inferimos que nuestro protagonista aún se debate en conflictos que no termina de resolver fácilmente y que lo llevan a renunciar a la hipótesis de variedad (AA) para priorizar la cantidad de letras, dado que Santiago sostiene que con dos no se puede leer.

**Valentina** tiene 12 años. Ingreso Al Centro 21 en el año 2020, habiendo cursado hasta tercer grado en una escuela de nivel en la ciudad capital de San Luis. El CUD indica Retraso Mental Moderado.

Valentina es introvertida. En los momentos en que se le permite, está pendiente de su teléfono móvil, el cual utiliza para comunicarse con sus familiares. Si bien lo hace a través de mensajes de audio, identifica cada uno de los contactos valiéndose de las imágenes y en algunos casos también a partir de los nombres, es decir, acudiendo a la escritura.

Resuelve las actividades diarias, solicitando ayuda cuando lo requiere.

Identifica los números hasta el 59 y resuelve diferentes actividades con ellos: mayor y menor, anterior y posterior, secuencias numéricas, dictado de números, operaciones de suma y resta con apoyo de material concreto, así como también situaciones

problemáticas. Reconoce las medidas de peso, capacidad y longitud, utilizándolas en situaciones de la vida cotidiana. Reconoce los billetes y monedas, al calcular precios o cantidades solo puede identificar el valor de las monedas y billetes de \$10, \$20 y \$50.

Reconoce y escribe autónomamente, tanto su nombre como su apellido. Valentina disfruta de la lectura por parte de un adulto, escuchando atentamente, con una muy buena comprensión, lo cual le permite resolver actividades que suelen plantearse como responder preguntas, ordenar la secuencia del texto, nombrar hechos, anticipar el contenido o formular hipótesis. Tiene conocimientos en relación a la función social de los textos, y reconoce la importancia de la lectura como instrumento para comunicar. Es decir que si bien Valentina aún no lee convencionalmente como lo hace un lector experto, posee muchos saberes en relación a la lectura y la escritura.

Al momento de escribir, Valentina se esfuerza para asociar el sonido con la grafía, acudiendo permanentemente al docente en busca de aprobación, de allí que aún no adquiere confianza en sus propias producciones. No obstante cuando se la anima a hacerlo, logra escrituras como las que se muestran en la Fig. 15.

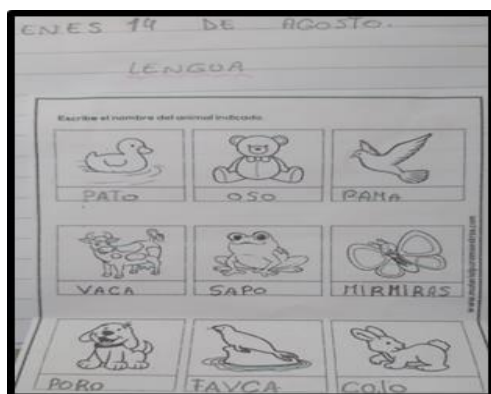


Fig. 15

Si bien encontramos escrituras alfabéticas (PATO-OSO-VACA-SAPO) se trata de palabras que Valentina reproduce mecánicamente, es decir, lo hace porque aprendió a escribirlas de manera memorística, lo cual puede ser capitalizado en el sentido de utilizarlas como "formas escritas dotadas de estabilidad", en tanto tal como señalan (Ferreiro E. y Gómez Palacio, M., 1982, Fascículo 4, pág. 103). "indican que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier objeto; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito de ese objeto tiene algo que ver con el comienzo del objeto cuando lo dice".

## 2- ARGUMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ACCIONES A DESARROLLAR

### “Leer no es descifrar” “Escribir no es copiar”

. "Cada persona, desde que nace,  
*'lee' el mundo, infatigablemente busca sentidos. (...)*  
*Analfabetos de significación no hay,*  
*somos todos constructores de sentido." (Montes, G. 2007)*  
*“La escritura no es un producto escolar*  
*sino un objeto cultural resultado*  
*del esfuerzo colectivo de la humanidad”.*  
*(Ferreiro, E. 1981, p. 6)*

Sin embargo cuando Valentina escribe apelando a los saberes que ha alcanzado en función de cómo esta “pensando”, de su propio proceso de construcción de este sistema, lo hace con escrituras silábico- alfabéticas, es decir, utilizando una letra por cada sílaba, incluyendo tanto vocales como consonantes: PALOMA (PAMA), CONEJO (COJO), PERRO (PORO), FOCA (FAVCA), MARIPOSA (MIRMIRAS). A partir de lo observado, podríamos decir que Valentina tiene muchas posibilidades de alcanzar prontamente escrituras alfabéticas, acompañada de intervenciones que generen conflictos cognitivos, de manera de avanzar en su proceso de construcción del sistema de escritura.

A los fines del presente trabajo haremos una síntesis de aquellos conceptos que operaron como encuadre de esta propuesta, en relación al análisis e interpretación de las dificultades de aprendizajes de la lectura y la escritura y su vinculación con la enseñanza.

Cuando hablamos de **dificultades de aprendizaje**, entendemos a las mismas en términos de barreras para el aprendizaje y la participación a partir de los aportes del modelo social, en contraste con el modelo médico que considera que las mismas son el resultado de una deficiencia que porta el sujeto. Hablar de barreras para aprendizaje y la participación, implica reconocer que “las mismas surgen de la interacción entre las condiciones particulares de los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth & Ainscow, 2000, p. 22)

El proceso de identificación y explicación de las dificultades de aprendizaje entendidas como barreras para el aprendizaje y la participación, es por tanto, una tarea compleja, teniendo en cuenta que las mismas se pueden encontrar, en distintos aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, en el aula, impidiendo el acceso de los estudiantes o bien limitando su permanencia y participación dentro de él. Desde esta perspectiva, consideramos que quien tiene un rol protagónico, en dicho proceso, es el docente. Es fundamental que antes de “derivar” a los alumnos a otros profesionales, el docente pueda tomarse el tiempo para analizar los factores que actúan como facilitadores o barreras para la permanencia, el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. ¿De qué manera? Observándolos en el aula, en los recreos, en otras actividades; escuchándolos, dialogando con ellos, con sus colegas docentes y con todos los actores involucrados en el hecho educativo, reflexionando sobre su práctica, y también trabajando de manera coordinada con las familias. De esta manera podrá recoger información relevante que le permitan tomar decisiones responsables al momento de acompañarlos en sus trayectorias educativas.

Asumimos además, tomando los aportes de Piaget y Vygotski que **el conocimiento es una construcción** producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, en oposición a las propuestas asociacionistas y funcionalistas del conductismo que sostienen que el mismo se da por inculcación, repetición, memorización mecánica y por modelaje de la masa, supuestamente blanda del cerebro de los niños.

La premisa fundamental del constructivismo es que las personas construyen mucho de lo que conocen a partir de un proceso interactivo, es decir que desarrollan sus estructuras y funciones cognoscitivas y aprenden por medio de la actividad y que la misma implica complejas interacciones. La actividad y la interacción se convierten en la categoría explicativa de la cognición. Tanto Piaget como Vygotski partieron de esta premisa y la colocaron en la base de sus explicaciones del desarrollo cognoscitivo.

El aprendizaje, por tanto es un proceso con las siguientes características: Significativo, toda vez que le permite al niño, articular sus aprendizajes previos con los nuevos conocimientos y considerar además que el mismo le va a servir para la vida. Activo: puesto que se trata de una construcción inteligente por parte del aprendiz que busca respuestas a sus interacciones con el mundo; cada niño construye sus competencias y sus conocimientos a través de su acción. Interactivo, social: el niño aprende interactuando con sus compañeros, con su familia y con su comunidad y, también con la ayuda del docente. Reflexivo: dado que se aprende reflexionando sobre lo aprendido, sobre cómo se hicieron estos aprendizajes (metacognición) y sistematizando lo logrado.

En relación a **la lectura y la escritura**: desde los enfoques tradicionales centrados en los postulados del conductismo, se considera a la alfabetización como un conjunto de habilidades complejas divididas en destrezas identificadas y secuenciadas. En este contexto, el aprendizaje de la lectura y la escritura devienen de una suma de habilidades, que se alcanzan repitiendo e imitando una serie de respuestas a unos estímulos concretos. En tanto que la enseñanza aparece dissociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias focalizadas en técnicas perceptivo-motoras, que se anclan en el concepto de “madurez para el aprendizaje escolar” vinculado, esencialmente, a “la posibilidad que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social” (Condemarín & otros, 1998, p. 13). Desde esta perspectiva, la preocupación de los educadores estuvo orientada hacia la búsqueda del “mejor” método, partiendo de considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como una cuestión mecánica, como señalan Ferreiro, E y Teberosky (1979) “la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen más o menos fiel según los casos, mientras que leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (p.19). En este sentido, el método que mejor resultará es aquel que se ajusta con mayor precisión al trabajo en torno a la correspondencia entre el sonido y la letra.

El análisis de las dificultades de aprendizaje, se centra en lo que el sujeto no logra o no alcanza, a partir de la aplicación de diferentes pruebas que dan como resultado una patología individual, que se identifica por lo general con el rótulo de “dislexia”, “disgrafía”, “disortografía”, atribuyendo las causas a la falta de madurez, dificultades en la percepción (visual, auditiva) que se refleja en la imposibilidad de establecer relaciones entre fonema-grafema, etc.

De esta manera las dificultades de aprendizaje son interpretadas en términos del “fracaso del niño” también concido como “fracaso escolar”, el cual se convierte la mayoría de las veces en un factor de “segregación” y en muchos casos de “deserción” del sistema educativo para muchos niños y jóvenes que tienen otros modos de aprender, conocimientos previos diferentes, contextos distintos (no es lo mismo pertenecer a un ambiente donde la lectura y la escritura circulan cotidianamente, a crecer en un contexto donde aún existe el analfabetismo).

Como lo expresa Ferreiro (2001) “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (p. 12).

Es a partir de la década del 60 que van a comenzar a introducirse cambios significativos, tanto en la manera de entender las dificultades de aprendizaje como en la conceptualización de la lectura, la escritura y su didáctica. Los mismos vienen de la mano de los aportes de las teorías constructivistas a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de allí el modo de interpretar las dificultades. En el caso de la alfabetización, un movimiento importante de cambio se va a producir a partir de las investigaciones en relación al proceso de adquisición de la lengua oral en el niño.

Tomando los **aportes del enfoque psicogenético y el socio constructivismo:** asumimos la alfabetización como una práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su apropiación. Tal como plantea el diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, R. 2005), “Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria”. En esta línea asumimos que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida de un niño, es decir que se trata de un continuo que comienza antes de que ingresen a la escuela, y se extiende a lo largo de toda la vida.

Entendemos la lengua como una práctica social y cultural, un modo de ver y significar el mundo, que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. La lectura y la escritura son consideradas como objetos sociales que sirven para comunicarse. Todo acto de lectura, como señala Rosemblat, L. (1978)

Es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. “una transacción entre el lector y el texto, donde las características del lector con tan importantes como las características del texto”. (p.11)

Por lo tanto toda lectura siempre implica comprensión e interpretación, “búsqueda de significación”, lo cual dependerá no solo de la capacidad del lector sino además depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura, por ello que “diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprenden de él, según sean sus contribuciones personales al significado”. (Goodman, K., 1986, p. 18)

En el proceso de lectura se ponen en juego una serie de estrategias que son las que le van a permitir al lector construir el significado del texto. Ahora bien, no hay manera de desarrollar estas estrategias sino es a través de la lectura. Siguiendo a Goodman, (1986) dichas estrategias son: el muestreo que le permite al lector seleccionar los índices que le provee el texto (tipografías, imágenes, ideas) los cuales le aportarán a la construcción del significado. La predicción: a partir de las pautas recurrentes y estructuras de los textos, los lectores van construyendo esquemas para su comprensión, así pueden predecir el final de una historia, la lógica de una explicación o el final de una palabra, por ejemplo. La inferencia, la cual es un medio poderoso mediante el cual los lectores complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico que ya posee. La inferencia se usa para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre las relaciones entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras. También se deben desarrollar estrategias de autocorrección, que son las que le van a permitir reconsiderar la información que tienen o bien obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas.

Estos aportes nos permiten comprender que aquellos niños o jóvenes que todavía no saben leer de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos escritos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder al significado. Al principio no toman en consideración la información que provee el texto (cantidad de letras o palabras, qué letras aparecen, etc.) y basan su interpretación en las características del contexto (por ejemplo una imagen que ilustre el texto o el objeto sobre el cual aparece la escritura).

En relación a la **escritura**, tomamos los desarrollos teóricos producidos por las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) en el marco de la teoría psicogenética y psicolingüística acerca del proceso de construcción infantil del sistema de escritura, dan cuenta de las hipótesis originales que los niños crean acerca de este sistema de representación, antes de leer y escribir convencionalmente. En cuanto a la conceptualización de la escritura, Ferreiro, E. (1986), tomando las investigaciones de Piaget y sus colaboradores en relación al desarrollo cognitivo sostiene que la misma se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación, tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas), estableciendo tres grandes períodos:

Primer Período. El dibujo y la escritura como modos básicos de representación gráfica. En esta etapa el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación, a partir de que logra establecer diferencias entre el dibujo y la escritura. Progresivamente los niños van construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa.

En el segundo nivel, los niños se centran en encontrar relaciones o establecer diferenciaciones al interior del sistema de escritura. Aparecen entonces dos condiciones para que las escrituras resulten legibles, es decir para que “digan algo”. Por un lado, deben poseer una cantidad de marcas y por otro lado, estas marcas tienen que ser diferentes, lo que se conoce como hipótesis de cantidad e hipótesis de variedad, las cuales dan cuenta de dos ideas originales importantes construidas por los niños.

El tercer período se inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, se denomina “fonetización de la escritura”. Las diferencias que lograban cambiando cantidad y repertorio de grafías, pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras.

Este período se divide en tres etapas: silábica, silábica alfabética y alfabética. En los primeros intentos tratan de hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita. Estas partes de las palabras inicialmente son las sílabas. Así la etapa silábica ira evolucionando hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba para cada letra, sin omitir sílabas ni repetir letras. Las hipótesis de cantidad y variedad generadas en el período anterior perduran y coexisten con la hipótesis silábica, dando lugar al surgimiento de conflictos: por una parte en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima, en el caso de tener que escribir un monosílabo (SOL) sucede que según la hipótesis silábica sólo se necesita una letra, pero por hipótesis de cantidad mínima con una sola no alcanza.

Por otra parte, también pueden aparecer contradicciones en relación con la hipótesis de variedad, así por ejemplo ante producciones como “gato” “AO” y “pato” “AO” la misma es rechazada porque palabras diferentes se deben representar de manera diferente. Estos conflictos van desestabilizando la hipótesis silábica y promoviendo la construcción de un nivel de transición: el silábico-alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas). Progresivamente ira desapareciendo el análisis silábico en la producción hasta arribar a una correspondencia entre grafemas y fonemas. El arribo a la etapa alfabética, no significa que aún no queden problemas por resolver, aunque ya una parte fundamental del sistema de escritura ya se haya comprendido.

La escritura, en tanto objeto cultural, tiene una función social, que trasciende las fronteras de la institución escolar, haciéndose presente de distintas maneras en los más diversos contextos: en las publicidades, en los envases, en la ropa, en los diversos dispositivos tecnológicos que manejamos en nuestra vida cotidiana (tv, celular, tablet, entre otros). Si bien, como señalan Ferreiro y Teberosky (1981) “es evidente que la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible” (p.1). Lo cierto es que frente a situaciones en las que el sistema de escritura se hace presente, los sujetos (niño, joven, adulto) despliegan una serie de estrategias cognitivas que les van a permitir ir descubriendo sus propiedades a través de un largo proceso constructivo

### 3-CRONOGRAMA DE TAREAS REALIZADAS

TAREA / MESES	MAYO 2023	JUNIO 2023	JULIO 2023	AGOSTO 2023	SEPTIEMBRE 2023	OCTUBRE 2023	NOVIEMBRE 2023	DICIEMBRE 2023	FEBRERO 2024	MARZO 2024
Diagnóstico de la Situación Problemática	X									
Relevamiento de bibliografía y antecedentes	X									
Elaboración de la propuesta de intervención	X									
Desarrollo de la propuesta		X	X	X						
Análisis de la información y elaboración de conclusiones				X	X	X	X			
Presentación del informe final								X		
Comunicación de los resultados									X	X

### 4- RECURSOS EMPLEADOS

Respecto de los recursos utilizados en el desarrollo de la propuesta, se destaca en primer término la colaboración y compromiso de la docente a cargo del grupo de quinto grado del Centro Educativo N° 21 "Puerta de Cuyo". Su participación resultó clave tanto al momento del diseño como de la puesta en práctica de la propuesta, teniendo en cuenta que es quien conocía a los estudiantes en relación a los intereses, competencias, saberes que portaban cada uno de ellos al momento de dar inicio a la práctica. También destacar la predisposición y el acompañamiento del equipo de gestión de la Institución que brindó todo el apoyo necesario.

En cuanto a los recursos didácticos empleados, entendiendo por tales todas aquellas herramientas que nos permitieron acercar a los estudiantes a la cultura escrita, podemos mencionar por ejemplo: textos de circulación social (libros, revistas, diarios,

etiquetas, entre otros), juegos (de mesa, de patio, de palabras), pizarra, afiches, las tic (para buscar información).



Si bien los docentes fuimos los encargados de aportar la mayoría de los recursos, también cabe destacar que otros fueron elaborados de manera conjunta con los estudiantes, lo cual resultó muy significativo para el desarrollo de la propuesta.

## CAPÍTULO 4: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN



Benito Quinquela Martín

### **Tu juego**

*Este es un juego, empieza primero.*

*Dime te quiero.*

*Ahora viene mi turno, te llevo a Saturno.*

*De oca a oca, tira, te toca.*

*Casilla trece, ahora vete.*

*Me toca la muerte.*

*Este es un juego, empiezo primero.*

*¿Qué cartas juegas?*

*Las mías son buenas.*

*Escalera de colores*

*Termino ganándote.*

*Me quedo esperándote.*

*Este es un juego, nadie empieza primero,*

*¿dónde vas?*

*No has terminado de jugar.*

*Apuesto el orgullo,*

*Ya no tengo miedo.*

*Fin del juego.*

*Rocío Redondo*

### **1- Los inicios**

El primer día que me reuní con los niños de 5° del Centro 21 fue el 16 de mayo de 2023. Si bien conocía algo sobre ellos, a partir de los diálogos previos que tuvimos con

la docente, grande fue mi sorpresa al encontrarme con un grupo de estudiantes que se mostraron tímidos en un principio, pero que conforme fueron tomando confianza se soltaron manifestándose alegres, extrovertidos y sobre todo con deseos de seguir aprendiendo.

Luego de presentarnos y comentarles los motivos por los cuales estaríamos compartiendo durante un tiempo algunas propuestas de trabajo, comenzamos con la primera actividad.

El propósito de la misma era indagar acerca de sus saberes previos en relación a los textos y también conocer cuáles eran sus intereses para armar una propuesta ajustada a sus necesidades, a partir de considerar que el aprendizaje es significativo, tal como afirma David Ausubel (1983)

Quando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (p. 14).

A tal fin los invite a explorar una caja que había preparado con distintos tipos de textos, seleccionados en función de sus edades y posibles intereses, incluyendo cuentos, historietas, fabulas, revistas, diarios, textos instructivos, entre otros.

Luego de interactuar durante un tiempo con este material y a partir del diálogo que se fue estableciendo entre pares, entre los ellos y los textos, y entre ellos con nosotras las docentes, comenzó a perfilarse un interés en común por los textos instructivos, particularmente sobre aquellos vinculados al juego o bien a la construcción de determinados objetos.

Surge así como tópico generativo la organización de una ludoteca para el aula. El juego se presenta como idea fuerza y en torno a ella, la posibilidad de trabajar con diferentes tipos de textos de circulación social, haciendo foco en el texto instructivo.

Para iniciar con su organización recuperamos los juegos de mesa (comerciales) que estaban en el aula más otros que fuimos aportando las docentes. Luego la fuimos enriqueciendo con recursos que creamos con los niños durante el tiempo que transcurrieron las clases.

## 2- Manos a la obra

La semana siguiente, les propuse como actividad “*jugar*” con *juegos de mesa*, algunos conocidos por ellos, en tanto que otros los introdujimos por primera vez, a fin de generar la necesidad de leer las instrucciones o bien tener que inventarlas para poder llevar adelante la tarea.

Teniendo en cuenta que estos niños aún no leen de manera convencional, la actividad se planteó como una “situación de lectura compartida”, donde los docentes si bien asumimos la mayor responsabilidad sobre la tarea de leer, fuimos alentando a los estudiantes a participar en la lectura de algunas partes del texto, como por ejemplo las palabras que formaban el nombre del juego, palabras claves de la tipología textual que estábamos leyendo (Instrucciones, materiales), animándolos a buscar la significación a partir de la información que brinda el contexto (imágenes, para texto). Tal como señala Kaufman (1998)

Los chicos que todavía no saben leer de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos escritos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder a la significación. Lógicamente, los chicos conocen menos de la legalidad que rige los textos, es decir, cuáles son los elementos del sistema de escritura, cuáles sus reglas de formación y por esa razón, se guían más por el contexto que por el texto mismo (p.14).

Toda vez que realizábamos *lecturas compartidas*, las intervenciones hacían foco en las identificar características del texto instructivo; buscar información en función del objetivo que teníamos (saber cómo se juega), y también que los estudiantes fueran comprendiendo que los textos escritos presentan formas diferentes de las que se utilizan en la oralidad.

Posteriormente y con la intención de trabajar la producción de textos, los invitamos a *escribir de manera colaborativa* con quienes coordinábamos la actividad en ese momento. La consigna fue *registramos los pasos seguidos para jugar al UNO* (juego de cartas) y *a la carrera de tortugas* (juego de recorrido). Desde las perspectivas tradicionales que consideran que la escritura es la transcripción del código gráfico, estas propuestas son impensadas, en tanto se sostiene –entre otras cosas- que hasta que el niño no conozca todas las letras no podrá producir un texto. Sin embargo, las mismas resultaron significativas en tanto los niños se involucraron en la tarea y a partir de allí se generó un diálogo que les permitió la construcción de saberes en torno a la

escritura, como por ejemplo: la intención que tenían los textos que estábamos produciendo (guiar el juego, establecer instrucciones), también fueron comprendiendo que hay una direccionalidad fija de la escritura (en nuestro sistema, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

Procuramos en cada situación ir mostrando cómo se relaciona el texto escrito con la oralidad, haciendo hincapié en que no todo lo que decimos se puede escribir tal como lo expresamos, destacando la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas, la ortografía, el vocabulario o las palabras que elegimos. Se intentó gestionar la discusión y el consenso acerca del propósito del texto así como promover la relectura y reformulación de lo que se ha escrito, en estas situaciones de dictado y de escritura compartida.

Al mismo tiempo, fuimos haciendo referencia a aspectos vinculados con el uso del espacio gráfico: por dónde se comienza a escribir, por dónde se sigue cuando se llega al final del renglón, etc., siempre en relación al tipo de texto con el cual estábamos trabajando, que eran las instrucciones para determinados juegos.

Como señala Teberosky (2003) “el propósito del dictado al adulto es de ayudar a producir un *estilo formal del lenguaje*” (p.74).

En las siguientes imágenes mostramos las producciones realizadas a partir de la actividad propuesta. En el caso de la figura 16, el texto es el resultado de un trabajo colaborativo en el que los niños enunciaban los pasos seguidos en el juego, tarea que implicaba un desafío cognitivo en tanto tenían que evocarlos, ordenarlos secuencialmente, establecer relaciones, etc. mientras el docente escribía en el afiche acompañando el proceso con preguntas que tenían como propósito generar conflictos cognitivos en torno a la construcción del sistema de escritura. En la figura 17, observamos una producción con una mayor participación de los niños, donde se pone de manifiesto el nivel alcanzando en dicho proceso. En este caso son niños que atraviesan la etapa silábica en transición a la alfabética, muy cercanos a esta última.

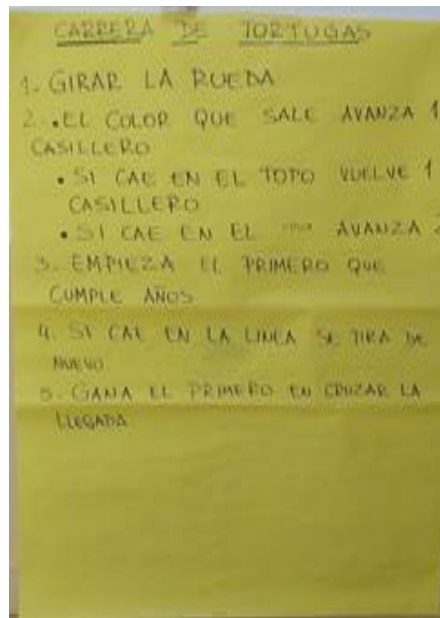


Fig. 16

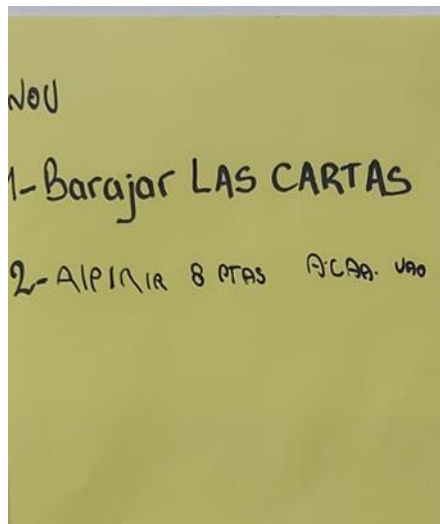


Fig. 17

Considerando la importancia que tiene el contexto familiar en el desarrollo de los procesos de alfabetización y, aún, sabiendo que en su mayoría estos niños provienen de sectores sociales donde tanto la circulación de materiales escritos como los actos de lectura y escritura no suelen ser habituales, nos propusimos hacer que el entorno parental formase parte de la propuesta. De esta manera, finalizando el mes de mayo pusimos a circular entre las familias “El cuaderno viajero”, con la consigna de “*compartir aquellos juegos que sus familiares jugaban cuando eran niños*”.

Si bien al principio generó un poco de resistencia, Mateo fue quien tomó la iniciativa de llevarlo a su hogar. Luego de esta primera experiencia, el entusiasmo y la motivación se contagió en el grupo y cada uno esperaba ansioso que le tocara el turno. Para ello armamos un listado con los nombres y la fecha correspondiente.

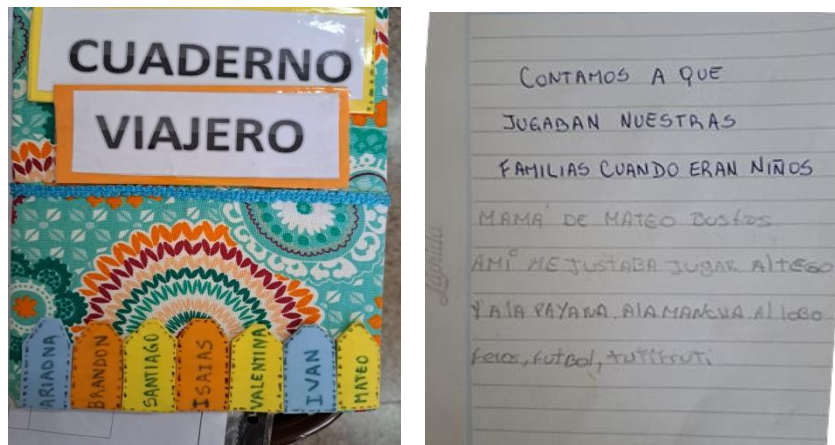


Fig. 18

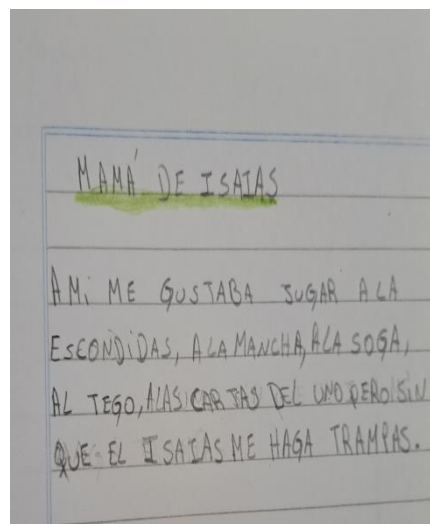


Fig. 19

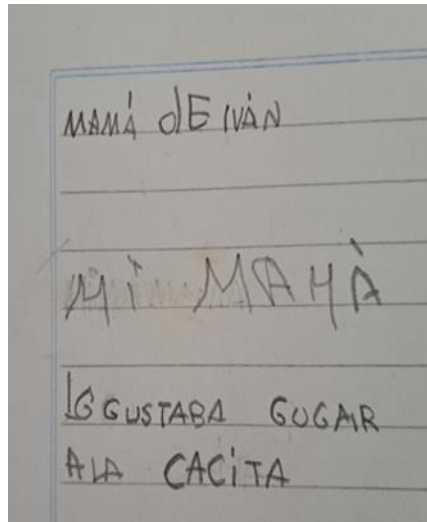


Fig. 20

Tal como se puede apreciar en las imágenes (Fig. 19 y 20) nos encontramos con un contexto familiar cuyo nivel de alfabetización es muy bajo, lo cual sin lugar a dudas es un factor más a tener en cuenta al momento del análisis y explicación de las dificultades de aprendizaje de estos niños. Sin embargo valorizamos la participación y colaboración de cada una de las familias, dado que fue un estímulo para avanzar con la propuesta.

En las clases siguientes nos dedicamos a trabajar a partir de este recurso. Lo primero que hicimos fue leer lo que habían escrito las familias, lo cual los motivó mucho, en tanto generaba expectativas, risas y también fueron surgiendo inquietudes acerca de ciertos juegos como “la payana”, “el tutti-frutti” o “el tejo”.

Esta situación dio pie a las actividades que desarrollamos posteriormente. Con la ayuda de dispositivos tecnológicos, más precisamente con algunos teléfonos celulares de los niños y otros que aportamos las docentes, realizamos una indagación acerca de estos juegos: ¿en qué consistían? ¿con qué elementos se jugaban? ¿cantidad de participantes? ¿reglas?, etc. En esta actividad apelamos a “la copia” como práctica de la escritura que si bien consideramos responde a los postulados de la enseñanza tradicional, en este caso tenía un sentido. De allí que los niños transcribieron en el buscador el nombre del juego que a cada uno le interesó. En algunos casos, la actividad se desarrolló de manera individual y en otros, la realizaron de a pares o bien con la ayuda de las docentes. Una vez localizadas las páginas procedimos a su impresión, en tanto observamos que era un ajuste que necesitaba la actividad para facilitar el proceso de lectura. La organización del texto en el formato papel, así como

algunos elementos paratextuales, actuaron como facilitadores, para este grupo de estudiantes, frente a ciertas barreras que se interponían cuando tratábamos de leer del teléfono como por ejemplo el tamaño de las letras, la necesidad de deslizar la pantalla para acceder al texto, entre otros.

Durante la actividad de lectura, nuestras intervenciones se orientaron a que los niños movilizaran su pensamiento, ya que entendemos la lectura como una actividad cognitiva que se da a partir de la interacción que se va produciendo en el encuentro del lector con el texto. En todo momento los incentivamos a recuperar sus conocimientos previos en relación al texto instructivo cuyas características veníamos trabajando; a utilizar la información para textual, en este caso las imágenes, haciendo hincapie en el significado de los mismos más que en la decodificación, es decir, en la asociación de los sonidos con sus correspondientes grafías.

La actividad no fue de las más motivadoras para los niños, dadas las resistencias que tienen frente a propuestas que implican desafíos cognitivos, teniendo en cuenta que están más habituados a tareas vinculadas con la repetición, la ejercitación y la práctica. Sin embargo, el propósito de la misma se logró y pudimos obtener la información para realizar la siguiente propuesta que era la que les generaba el mayor entusiasmo: practicar los juegos.

El *tutti frutti* nos permitió trabajar la escritura de palabras con la intención de generar situaciones que nos permitieran reflexionar más puntualmente acerca de distintos aspectos del sistema alfabético. En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. Nuestro sistema de escritura es alfabético porque está fundado sobre un principio que consiste en representar cada fonema con un grafema. Pero, además, la palabra tiene una ortografía propia, puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio. Cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella con facilidad. Al aislar estas unidades para escribirlas nuestra intención se orientaba a disminuir la sobrecarga y permitirles concentrar la atención en el sistema de escritura. Finalmente uno de los propósitos fundamentalmente era alentarlos a escribir solos, teniendo en cuenta que la mayoría no se animan a hacerlo dado que son conscientes de que no realizan escrituras convencionales. Todo ello atendiendo al estilo de

aprendizaje y las necesidades específicas de aprendizaje de este grupo de estudiantes.

En la Fig. 21 se puede observar la producción de Iván, quien ha tenido un avance muy significativo en el proceso de construcción del sistema de escritura, en relación a sus escrituras iniciales.

IVÁN

LETRA	FRUTA	ANIMAL	NOMBRE DE PERSONA
A	ANA	DAGA	ALANNA -ANA
L	LÍMO	LERO	LEO NEL
M	MA		

Fig. 21

Una de las funciones que tiene la escritura es la de registrar y preservar la historia, la tradición y la cultura de una sociedad. A fin de introducir este concepto, les propusimos a los niños *armar una "carpeta de juegos"* para recopilar la información acerca de los juegos tradicionales que jugaban sus familias a manera de hacer un resguardo de esta información y también esta carpeta se convirtió en otro recurso para la ludoteca (Fig. 22).

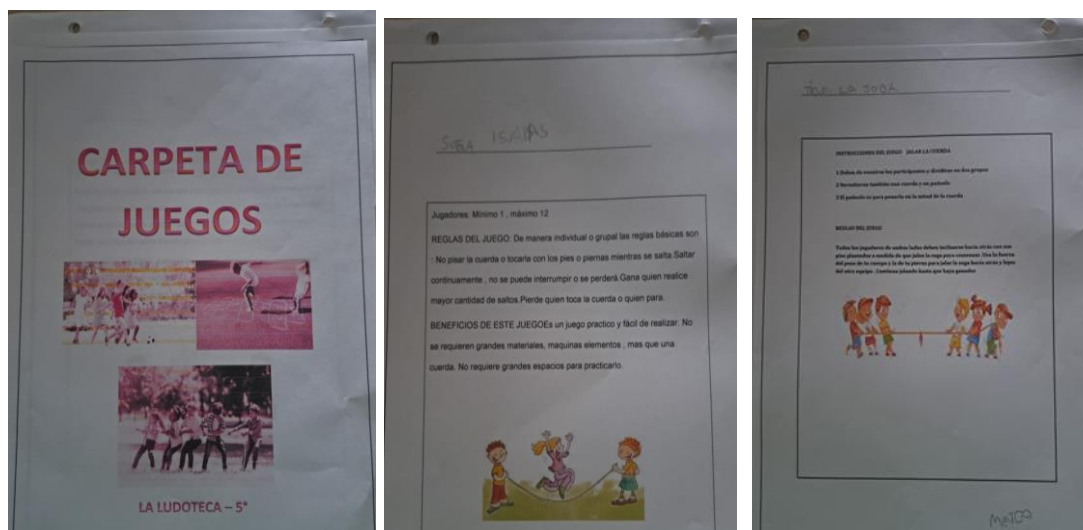


Fig. 22

Seguidamente, y en esta misma línea de trabajo, los invitamos a *jugar a las adivinanzas*, las cuales nos permitieron abordar tanto la lectura como la escritura, generando por un lado la necesidad de comprender el texto para resolver un enigma y por otro lado escribir de manera autónoma la respuesta.

De esta manera, fuimos proponiendo *situaciones de escritura espontánea*, en oposición a la copia, las cuales reflejaban el nivel de conceptualización del sistema de escritura que cada uno iba alcanzando. Lograr esta autonomía implicó un proceso que nos llevó un cierto tiempo, teniendo en cuenta que el modo habitual de trabajar la escritura en el aula era a partir del dictado o la copia, con una total dependencia de la intervención del docente al momento de establecer la asociación entre fonema y grafema. La propuesta de trabajar con juegos del lenguaje, les permitió ir valorando sus propias producciones, sin sentirse evaluados ni sacionados.(Fig. 23)

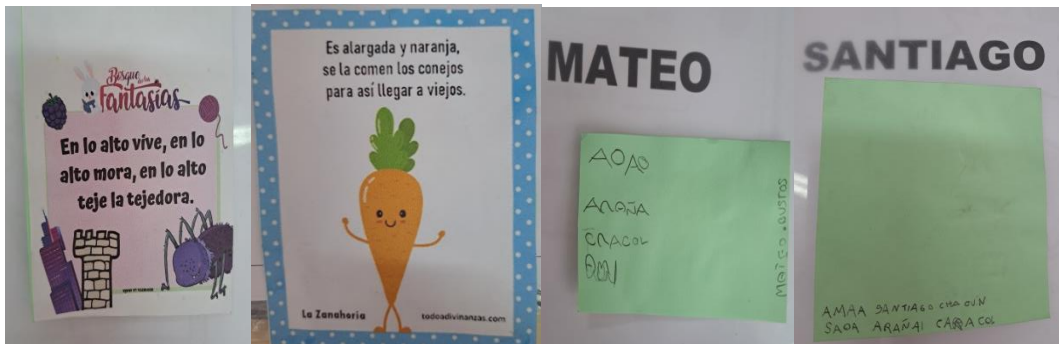


Fig. 23

Al promediar el mes de junio, la mayoría aceptaba la propuesta de escribir de manera autónoma. A lo largo de más de un mes de trabajo fueron adquiriendo confianza en sus propias posibilidades, en función de que todo el tiempo hacíamos hincapié en resaltar las capacidades de cada uno y no centrarnos en las dificultades.

Las siguientes imágenes muestran la participación en una de las últimas actividades de escritura que les propusimos en el marco del *juego de la lotería*, también conocido como *bingo*. En este caso, antes de jugar tuvieron que elaborar las fichas, puesto que les dijimos que el juego estaba incompleto. A tal fin, les ofrecimos las plantillas con imágenes de elementos que pertenecían a diferentes juegos que habíamos practicado y la consigna fue “*armar las fichas con los nombres de los juegos*”, tal como se muestra en la siguiente imagen.





PAYANA

Esta actividad desencadenó una situación en la que se comenzaron a reflejar los avances producidos en el proceso de alfabetización de este grupo de estudiantes, a partir de nuestra propuesta desde la perspectiva constructivista, con un enfoque comunicacional.

Surgió como iniciativa de los propios niños pasar a escribir en el pizarrón las palabras de las fichas de la lotería, generándose un intercambio de saberes entre pares y entre ellos y los docentes. Transcribimos a continuación, a modo de ejemplo, el diálogo<sup>3</sup> que se produce cuando Valentina se ofrece para escribir *ELASTICO* (en relación al juego del elástico)

V- **Elástico** (pronunciando y enfatizando en el sonido de las sílabas, Valentina comienza a escribir la palabra) **E A S I**

E- Acompañan en la pronunciación y repiten **CO CO ELASTI CO**

D- Resaltando la silaba final **E LAS TI CO**

E- **ELASTI CO** la de coco

D- ¿Cuál es la de **COCO**?

E- *Aquella la de CABALLO* (señalando el abecedario que está colgado arriba de la pizarra)

V- Mirando el abecedario y siempre sonorizando **ELASTI CO** completa su escritura inicial **E A S I** agregando **CO**. De esta manera queda su producción **E A S I CO**

D- ¿Qué opinan los demás?

E- *Está bien*

D- ¿Está bien? ¿Todos dicen que está bien? ¿Quién quiere leerla?

<sup>3</sup> V- Valentina. D- Docentes – E- Estudiantes

D- *Yo les marco así la vamos leyendo. (La docente va señalando las sílabas) E*

E- *E*

D- *AS*

E- *S A*

D- *¿SA?*

E- *S I*

D- *Entonces vamos E A SI*

E- *CO*

D- *¿Y entonces? ¿Qué les parece que dice?*

E- *Está mal. (Señala Iván)*

Solo un estudiante se da cuenta que faltan letras, que es quien atraviesa una transición entre etapa silábica y alfabética; el resto aún no se lo cuestiona.

Aprovechando esta situación, la docente continúa su intervención de la siguiente manera.

D- *No, no está mal. Faltan algunas letras. Ayudémosle a Valentina para ver si la podemos completar. Vamos por partecitas.*

D- *En la primera línea que hizo la seño ahí dice **E**,*

E- *Acuerdan*

D- *Después tiene que decir **LA**, ¿dice **LA**?*

E- *Iván inmediatamente responde:*

*No le falta la **ELE***

D- *Bueno vamos a escribirla de nuevo debajo de la que ya está escrita*

V- *Comienza a escribir nuevamente*

D- *Ayúdenle a Vale, ¿cuál es la **L**?*

E- *Vale la de Elefante*

D- *No, Esa es la E*

E- *La de León*

D- *Bien la de León*

V- *escribe **E L***

- D- (lee pronunciando con énfasis cada sílaba) **E LA...**
- V- Escribe en el pizarrón **E L**
- D- **L A**
- V- ¿La **A**?
- D- *Sí Valentina*
- V- Escribe **E LA**
- D- ¿Y después cuál va?
- E- La **S** de **sapo** y después la **I**
- D- Noooo (risas) si Ud. me dijeron que tiene que decir **TI**, sino va a decir **SI**. ¿Qué tenemos que poner para que diga **TI**?
- E- Ah la **T**
- E- Iván la **T** con la **I**
- D- La **T** con la **I**, sí muy bien!!!!
- V- ¿Cuál es la **T**?
- D- ¿Quién le ayuda a Valen que no se acuerda cuál es la **T**?
- E- Así Vale la de **tapa**, **tortuga**, la de **toro** (señalando el abecedario)
- V- escribe la **T** y la **I**
- D- Y ahora tiene que decir **CO**
- E- La **S** de casa
- D- No la **C** de **Casa**
- E- Como está arriba (en la primera escritura: **EASICO**)
- V- Agrega **CO** completando la escritura de la palabra ELASTICO
- E- Ahí está
- D- ¿Ahí dicen Ud. que está? Volvamos a leerla
- E- Vamos de vuelta (risas)
- D- Marcando las sílabas los estudiantes leen (deletreando) la palabra **ELASTICO**

La situación descripta nos permite realizar algunas reflexiones en torno a cómo estaban aprendiendo a escribir estos estudiantes que concurren a una escuela de la modalidad educación especial y también en relación a cómo se enseña.

Si bien se trató de una actividad que no estaba planificada sino que surgió de los estudiantes, como docentes (en este caso quien toma la iniciativa de intervenir es la docente a cargo del grupo, siendo mi tarea observar y registrar la situación) no la dejamos pasar y aprovechamos la situación para trabajar puntualmente en la fonetización de las palabras, teniendo en cuenta que este es un aspecto sobre el cual también debíamos intervenir, promoviendo conflictos cognitivos que permitiesen a los estudiantes cuestionarse. A diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza de la escritura que sólo enfatizan en este aspecto, esta actividad se dio en el contexto de una propuesta en que la escritura de palabras cobraba significación a partir de constituirse en uno de los elementos necesarios para poder jugar a la Lotería.

Respecto del aprendizaje, advertimos los diferentes niveles alcanzados en relación a la construcción del sistema de escritura. La mayoría transitaba la etapa silábica, es decir que pudieron relacionar los sonidos de las letras con su grafismo, siempre con diferentes niveles de desarrollo. También, en el grupo había un estudiante cuyo proceso de construcción transcurría una transición hacia la etapa silábico-alfabética, lo cual le permitió, por momentos las palabras como una totalidad y en otras ocasiones admitir una descomposición en elementos menores (fonemas).

En este sentido, y a partir de considerar que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se produce en un contexto social y cultural, nuestras intervenciones estuvieron siempre orientadas no sólo a respetar esas diferencias sino fundamentalmente a considerarlas como un valor toda vez que nos permitían generar situaciones de aprendizaje colaborativo.

Nuestra mirada siempre estuvo puesta en enseñar desde una perspectiva que Ferreiro dio en llamar “anti normativa”, esto es mirar las producciones de los estudiantes no desde la mirada del adulto, de lo que les falta, lo que tienen mal, o lo que lingüísticamente no es correcto, sino desde la perspectiva de alguien que está transitando su propio proceso de construcción e interpretación del sistema de escritura.

Estas propuestas intentaron romper con esas prácticas de enseñanza de la escritura hegemónicas basadas en la copia y la ejercitación de letras, sílabas y palabras que condujeron a este grupo de estudiantes al fracaso en la escuela de nivel y

fundamentalmente a disminuir su autoestima, a tal punto de sentirse incapaces de poder aprender.

El trabajo no fue fácil. Tampoco lo será en adelante si se desea darle continuidad a la propuesta, en tanto implica un gran desafío, compromiso y sobre todo mucha preparación por parte de quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, puesto que desde esta perspectiva y a diferencia de los modelos tradicionales, no existen “recetas” o modelos a aplicar, solo cuenta la intervención que podamos realizar a partir de lo que los estudiantes piensan en un determinado momento y frente a una situación en particular.

Para cerrar, acordamos con Lerner (2001) cuando señala que

[...] el desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es formar lectores que sabían elegir el material escrito adecuado para buscar la solución a problemas que deben enfrentar y no solo alumnos capaces de oralizar un texto oralizado por otros (p.39-40).

## CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES



*Adquirir la capacidad de leer y escribir es una experiencia que marca la vida de cualquier ser humano. Para internalizarla es necesario generar metodologías placenteras para los estudiantes. Los procesos de alfabetización tienen una función social y cultural valiosísima.*

*Marta Zamero, 2022*

### **A manera de cierre**

Los modelos que atravesaron hegemónicamente la educación de los sujetos con discapacidad centraron la mirada exclusivamente en el déficit o el daño orgánico, reduciendo al sujeto a la condición de individuo, de persona auto determinada por una condición biológica, la cual va a actuar como determinante de las posibilidades de alfabetizarse.

En la actualidad, sabemos que la apropiación de la lectura y la escritura se vuelven competencias imprescindibles al momento de la acreditación y promoción de los niños, incidiendo esto directamente en sus trayectorias escolares, ya que la repitencia es la antesala de un destino escolar signado por el fracaso y la desazón.

En este sentido, acordamos de forma unánime en el derecho que le asiste a los niños y niñas a recibir una educación de calidad, en la que **todos** tengan la oportunidad de aprender, de desarrollar su potencial educativo y personal, así como de alcanzar un nivel mínimo de habilidades para poder ser ciudadanos participativos en la sociedad,

independientemente de sus condiciones sociales, sus características personales, el contexto familiar, la cultura, el género o la religión.

Estar alfabetizado es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos como la salud, el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía y, particularmente, el derecho a la educación.

Cuando hablamos de “estar alfabetizado” lo hacemos bajo la convicción de que “el derecho de aprender a leer y escribir” va mucho más allá de que los chicos refuercen sus saberes en torno a las letras y sus sonidos, porque acordamos con Lerner (2002) cuando expresa que “aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional”.

Es por ello que tomando los fundamentos epistemológicos del constructivismo psicogenéticos y los aportes de las teorías comunicacionales, asumimos que era necesario recuperar la centralidad de la enseñanza de la lectura y la escritura haciéndolas presentes a partir de prácticas que las incluían en situaciones reales de uso, tal como acontece en la vida, a fin brindar a nuestros estudiantes la posibilidad de ir apropiándose progresivamente del sentido fundamental que ambas tienen en la vida de todas las personas tengan o no una condición de discapacidad.

En este sentido, el desafío que nos interpeló y orientó en el desarrollo de esta intervención tuvo que ver con un problema didáctico, en torno a cómo hacer efectivo lo que Delia Lerner decía: “hay que enseñar a leer leyendo y hay que enseñar a escribir escribiendo”.

Si bien esto se dice fácil, no lo es tanto al momento de tener que concretarlo en el aula, donde nos encontramos con algunos obstáculos que produjeron un cierto desplazamiento entre la propuesta inicial y lo que efectivamente se llevó a cabo en la práctica.

Así, por ejemplo, lograr que este grupo de estudiantes se motivara a partir de actividades que involucraban tanto actos de lectura como de escritura, que recobraban el sentido que ambas tienen en la vida, que traspasaban los muros de la institución, no fue una tarea sencilla. Porque la “escuela” se encargó, durante gran parte de sus trayectorias educativas, de afianzar la importancia que las mismas tienen, para “aprender” o para “hacer la tarea”, como lo expresan nuestros estudiantes. Estas creencias son las que habilitaron y dieron sentido durante mucho tiempo a las prácticas de enseñanza basados en los “paradigmas sin sujeto” (Avendaño, 2022).

Los métodos de enseñanza basados exclusivamente en la conciencia fonológica, se presentaron como otra de las barreras que se interponían frente a actividades que involucraban la escritura espontánea y la lectura de textos de circulación social.

La exposición durante varios años de la escolarización a ejercitaciones vinculadas a la asociación fonema-grafema, la lectura de sílabas como “sasi susa sisu sisi” y oraciones como “Susi sala la masa”, en tanto se consideraba que solamente se podía leer y escribir con las letras que se enseñaron, también interfirieron el proceso de aprendizaje de estos niños, que fracasaron en la escuela común y que transitan la modalidad en busca de propuestas que les permitan alfabetizarse.

Por otra parte, el reto de enfrentarse diariamente a situaciones donde se ponían de manifiesto sus dificultades y la falta de respuesta a sus necesidades, fueron erosionando la autoestima de la mayoría de estos niños, que con el tiempo perdieron la confianza en sí mismos, en sus propias posibilidades, al punto de terminar actuando bajo la convicción de que “no saben” o “no pueden”.

En nuestra práctica, adherimos a los aportes que las investigaciones psicogenéticas han realizado en relación a la comprensión de las ideas infantiles sobre el sistema de escritura, desde las cuales se ha demostrado contundentemente que los niños poseen conocimientos antes de ingresar a la escuela, y que no todos saben lo mismo porque no todos los niños tienen las mismas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Por tal motivo, desde este enfoque, los alumnos acceden a las prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura, que comienzan a pensar con qué escribo, cómo son esas letras, cuál es su forma, cuántas tengo que poner, cuáles, en qué orden.

En este escenario, nuestro desafío como docentes se centró en diseñar una intervención para **enseñar** a leer y escribir a este grupo de estudiantes.

A partir de las capacidades y potencialidades de cada uno de ellos, fuimos generando distintas propuestas didácticas que les conferían el derecho a ejercer como lectores y escritores a partir de:

- El encuentro con los diferentes materiales y textos que circularon en el marco de la propuesta de armar la ludoteca del aula.
- Actividades en las que la escritura (con la ayuda del docente y de manera autónoma) fueron cobrando sentido a partir del diseño o recreación de los juegos para la ludoteca.

- El trabajo colaborativo que se generó donde cada uno de los estudiantes aprendía de sus compañeros y junto a sus compañeros.
- La incorporación de las familias, que participaron de la propuesta, acompañando a los niños, aun cuando su nivel de alfabetización es bajo.

Es importante resaltar que ninguno de los obstáculos significó una barrera que nos impidiera avanzar con la propuesta. A medida que transcurrió el tiempo los estudiantes fueron adquiriendo progresivamente mayor confianza en sus propias posibilidades de aprender acerca de la lectura y la escritura, mostrando entusiasmo por cada nueva actividad que les proponíamos. Poco a poco perdieron el miedo a escribir de forma espontánea, y comenzaron a participar en actividades de escritura compartida, generándose verdaderas situaciones de aprendizaje colaborativo.

A nivel individual observamos un avance significativo en el proceso de construcción del sistema de escritura, tal el caso de Iván (Fig. 25) e Isaías (Fig.26) quienes promediando el mes de septiembre realizaban producciones muy cercanas a la escritura convencional, lo cual confirma en cierta manera nuestras hipótesis iniciales respecto de que en muchos casos las dificultades no están solo en el sujeto que aprende sino que las mismas también tienen que ver con la manera en que enseñamos.

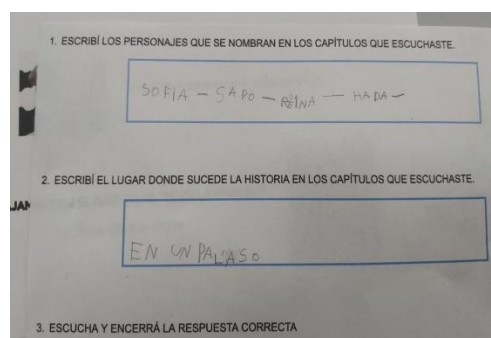


Fig. 25

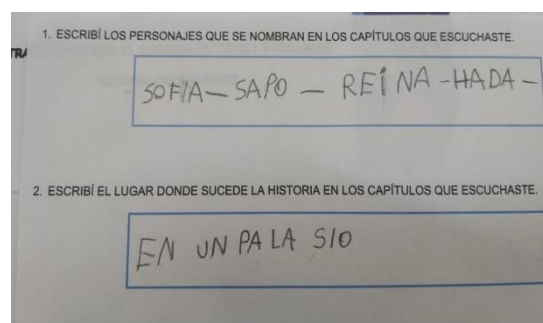


Fig. 26

Respetar el proceso de construcción de cada niño, supone no solo atender a sus necesidades educativas sino comprender que ningún aula es homogénea, que la heterogeneidad vive en nuestras aulas.

Finalmente, para ir cerrando consideramos que ningún niño aprende a leer y a escribir en tiempos breves. Que dicho aprendizaje es un proceso que como tal requiere de tiempo y fundamentalmente que debe ser enseñado.

No hay que tenerle miedo, pero no debemos perder tiempo. Leer y escribir todos los días debería ser un norte claro y explícito para quienes tenemos la responsabilidad de promover y trabajar en pos de la alfabetización para garantizarla y de esta manera superar desigualdades de los niños, apostando a que todos pueden aprender, siempre que haya alguien dispuesto a enseñar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D., Novak., J, D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baez, M. & Avendaño, F. (2022). *Los desafíos de leer y escribir en la escuela. Experiencias para la formación de lectores y escritores*. Homo Sapiens.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Condemarín, M., Chadwick, M., López, N. M (1998) *Madurez escolar: manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1998
- Escribano Tébar, I. (2018). *Programa de Intervención para las dificultades de aprendizaje*. Universitat Jaume I. España.
- Ferrándiz Berenguer, M. (2022). *Propuesta de Intervención didáctica sobre la dislexia para el alumnado de educación primaria*. Universidad Católica de Valencia. España.
- Ferreiro, E. (s/f) Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México. Disponible en [https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro-2.pdf](https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf)
- (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- (1999). *Cultura escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E y Teberosky, A (1981) *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. *Revista Lectura y Vida. Año 2, (1)*
- Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique.

- Kaufman, A.M (1998). Alfabetización Temprana ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura. Ed. Santillana. Aula XXI.
- Lenis, P. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en pre escolar. *Revista Árete* 10, No. 1, (94-104)
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica
- (2007). Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Prov. De Bs. As. La Plata, Argentina.
- (2012). Entre docentes de escuela primaria. La lectura y la escritura en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lus, María Angélica (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Melgar, S & Zamero, Marta (2007). Todos pueden aprender. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. UNICEF. Argentina.
- Montes, G. (2007) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, pp. 477-489. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia
- Rosenblatt, L. (1978). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: IRA.
- Skliar, C. (2012) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social
- Teberosky, A. (2003). Contextos de alfabetización inicial. ICE – HORSORI. Barcelona.
- Vain, P. (2003). Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión. Colección Ensayos y Experiencias. Tomo N° 49. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Venezky, R.L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Revista Lectura y Vida*, 1 (26), 62-64.

En memoria de la GRAN MAESTRA

*“La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto...” Emilia Ferreiro, 2005*



Emilia Ferreiro (1937-2023)