

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Estar en 5to sin saber leer ni escribir. El caso de un alumno bonaerense vulnerado en su derecho a aprender.

Silvia Elida Ermili

Trabajo Final para optar por el grado de Especialista en Nuevas
Infancias y Juventudes

Directora: Dra. Melina Porto UNLP

La Plata, 24 de abril de 2017

ÍNDICE

Resumen	p.3
Identificación del tema e interrogantes <i>¿Derechos vulnerados en la escuela primaria bonaerense?</i> <i>Interrogantes planteados</i>	p.3 p.5 p.9
Marco teórico <i>La adquisición del sistema de escritura</i> a) El enfoque constructivista. b) El enfoque de la conciencia fonológica <i>La lectura y la escritura como procesos sociales y culturales</i> <i>La construcción del aprendizaje en los niños</i> <i>La escuela como microcosmos social</i> <i>El docente como agente de cambio y transformación</i>	p.10 p.10 p.10 p.13 p.17 p.18 p.19 p.21
El caso	p.22
El punto de partida: contexto, participantes, identificación del problema	p.23
<i>¿Quién es Mateo? La mirada de la escuela (la Directora, la maestra), EOE anteriores y el propio Mateo</i>	p.26
La elaboración del proyecto	p.28
La intervención: descripción y resultados 1. Primera etapa del proyecto. a) El taller de historietas b) El acompañamiento en las clases c) Período compensatorio de febrero de 2015 2. Segunda etapa del proyecto. El taller de revista.	p.30 p.31 p.31 p.46 p.51 p.53 p.53
Prescripción y realidad: Aproximaciones para comprender el caso de Mateo	p.60
Consideraciones finales acerca del proyecto	p.64
Referencias	p.66
Anexos: 1. Proyecto de trabajo conjunto 2. Entrevista a maestra 3. Charla e informe de la fonoaudióloga 4. Registro de evaluaciones 5. Informes escolares	p.74 p.77 p.86 p.88 p.91

Resumen

El reclamo social por excelencia a la escuela primaria es el de alfabetizar. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires prescribe que este proceso, en su etapa inicial, es decir, en la adquisición del sistema de escritura, culmina en el 3er año; sin embargo, existen niños que completan la escolaridad pero no logran ese aprendizaje fundamental.

En este trabajo se presenta una experiencia profesional en la que se siguió el caso de un niño que, cursando el 5to año de la escuela primaria, no sabía leer ni escribir convencionalmente y por sí mismo. El seguimiento se realizó hasta que el alumno egresó del nivel y da cuenta de la evolución en términos de aprendizaje del sistema de escritura que realizó este niño durante el proceso. Los registros de clase y sesiones de talleres realizados durante la experiencia así como las distintas evaluaciones aplicadas a lo largo de ese tiempo manifiestan la posibilidad de revertir este tipo de situaciones consideradas, desde esta perspectiva, como vulneraciones al derecho de aprender.

Palabras claves: derechos humanos, alfabetización en el segundo ciclo, lectura y escritura, escuela primaria

Identificación del tema e interrogantes

En este trabajo describiré una experiencia profesional en el marco de las prácticas docentes en las que, como profesora del Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura del Instituto Superior de Formación Docente N° 136 de Ensenada, Provincia de Buenos Aires, tuve la oportunidad de participar. El objetivo de este Ateneo es establecer una correlación entre teoría y práctica docente en el área de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, según el Diseño Curricular de Nivel Superior: “Esta materia se propone como un espacio de socialización, lectura, análisis y reflexión de las prácticas docentes que los estudiantes diseñarán y pondrán en práctica a través de proyectos, que deberán insertarse en los Proyectos Curriculares de las instituciones donde deban aplicarlos” (Diseño Curricular para el Nivel Superior, 2008, p. 138).

En el mes de octubre de 2015 decidí seguir el caso de un niño que, habiendo cursado hasta el 5to año de la escuela primaria, no estaba aún alfabetizado; esto es: no podía escribir por sí mismo más que su nombre en imprenta mayúscula y de memoria y no era capaz de leer palabras sencillas. Esta situación, que en un principio me sorprendió, motivó que, como miembro de una cátedra afín a la problemática, me sintiera llamada a intervenir. Al hacerlo continué trabajando en el curso al que concurría el alumno hasta que egresó de la escuela primaria. Planifiqué talleres de escritura en el aula y durante su realización comprobé que había alumnos en el 6to año de la escuela (el curso final del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires) que presentaban dificultades similares a la hora de escribir por sí mismos. El tema se centra entonces en el campo de los problemas de aprendizaje del sistema de escritura vinculados al accionar institucional y tiene como protagonistas a niños cuyas problemáticas se encuentran aparentemente invisibilizadas en nuestro sistema educativo.

Este tema es de relevancia porque pone en el centro de las miradas a la escuela ante el derecho de los niños a una educación de calidad que les permita, en un futuro cercano, el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Este derecho está garantizado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, en la que se consolidaron en la Argentina las responsabilidades políticas del Estado promoviéndolo como garante del sujeto educativo. En relación a la alfabetización, la Ley de Educación Nacional la reconoce explícitamente como proceso formador de ciudadanía y en el Capítulo II, Artículo 11, inciso L establece: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley 26.206, 2006, p. 2).

Sin embargo, a partir de la propia experiencia en las diversas escuelas que he recorrido con los docentes en formación de 4to año del Instituto que realizan sus residencias como practicantes, me ha resultado evidente la presencia de alumnos en los últimos años de escolarización primaria que no han aprendido la herramienta fundamental

de la cultura de nuestra sociedad. En este sentido, el relato de esta experiencia con Mateo¹, un niño de 5to año que no había logrado la alfabetización inicial plena (es decir el dominio básico del sistema de escritura) en ese momento, aborda una problemática de relevancia social a la que me siento convocada por saberme corresponsable del efectivo goce del derecho a la educación establecido por las leyes vigentes.

Por otro lado, teniendo en cuenta que este relato tiene como punto de partida el ámbito de las prácticas de estudiantes del profesorado, resulta relevante pensar en el protagonismo que pueden asumir en experiencias como esta para su propia formación docente (Jolibert, 2000). La presencia de los alumnos del Instituto Superior en la escuela trasciende así la preocupación por aprobar la residencia; los estudiantes tienen la posibilidad de visibilizar problemáticas reales, posicionarse como corresponsables de los derechos de los niños y formar parte de un equipo que trabaja en pos de su defensa.

Porque creo que “la idea misma de formación excede ampliamente la mezquindad de un saber o de una competencia y encuentra su lugar entre las artes desmesuradas de la transformación del ser” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 39) es que pensé una intervención conjunta en la que el ISFDyT N° 136 se constituyera como parte de una red de trabajo en torno a este caso particular para enseñar, para aprender, para aprender a enseñar enseñando.

¿Derechos vulnerados en la escuela primaria bonaerense?

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la problemática de los niños que están cursando el segundo ciclo de la escuela primaria y no han alcanzado el dominio del sistema de escritura constituye una vulneración a sus derechos. Esta afirmación se basa en el marco legal que sintetizaré a continuación.

¹ Tanto la escuela como el nombre del niño y de los demás integrantes de la comunidad educativa que participaron en esta experiencia figuran en este trabajo con nombres de fantasía para preservar su identidad.

La Convención por los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 fue refrendada por nuestro país a través de la sanción de la Ley 23.849 promulgada en octubre de 1990 que, en su art. 28, inciso 1 dice: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos” (Ley 23.849, 1990, pp. 28-29). En el inciso 3 del mismo artículo se lee: “Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo” (Ley 23.849, 1990, p. 28). Además, en el art. 29, inciso 1, dice: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (Ley 23.849, 1990, pp. 29-30). Teniendo en cuenta esto, queda claro que concurrir a la escuela y no haber aprendido a leer ni a escribir constituye una vulneración del derecho a la educación. En esos casos, la escuela no está preparando a esos niños para desarrollar sus aptitudes y capacidades “hasta el máximo de sus posibilidades” como prescribe la ley.

Desde este paradigma, establecido en la provincia de Buenos Aires por la ley 13.298, De la promoción y protección integral de los Derechos de los Niños, del año 2004, debe considerarse al joven que termina la escuela primaria sin haber aprendido a leer ni a escribir como un portador de derechos vulnerados al no haber podido adquirir el dominio de una herramienta básica como la del sistema de escritura en más de seis años de escolaridad obligatoria cuando éste es el mandato fundamental de la misma. Esta ley, correlato de la 26.061, de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en el nivel nacional, establece la corresponsabilidad de todos los adultos en procura del interés superior del niño y especifica en su artículo 4:

Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad (Ley 13.298, 2004, p. 1)

Siguiendo el recorrido del marco legal de esta propuesta, la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), en el art 11, dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional, estipula:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (...)

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. (...)

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.(...)

k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento. (Ley 26206, 2006, p. 2)

Más allá del marco legal, y reconociendo a la educación no sólo como un derecho, sino también como una posibilidad, considero que:

La escuela es lugar de encuentro, ofrece oportunidades todos los días, puertas adentro y en sus fronteras con la sociedad. No hay que olvidarse que su razón de ser, su condición fundante como espacio de un sistema más amplio se ligó a la inclusión de grandes masas urbanas a la sociedad. Y es esa promesa inicial la que debe volver a nombrarse en tiempos en los que nos proponemos dar un nuevo sentido a la escuela, volver a pensar cómo habitarla mejor.

Uno de los desafíos principales consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables. (Kaplan, 2006, p. 41)

Es con esta convicción que relato esta experiencia.

Ahora bien, este derecho y esta posibilidad que estamos reconociendo se ven obstaculizados por diversos motivos, sobre los cuales me detendré más adelante. Sin embargo, como sabemos que “aun con el reconocimiento de los determinantes externos, la escuela actúa allí donde los límites objetivos parecen sentenciar a los alumnos; contribuyendo en ocasiones a forzar el sentido de los límites subjetivos, es decir, ayudando a los estudiantes a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes a los límites que le son dados y esperables por su condición social” (Kaplan, 2006, p. 19), considero que la experiencia narrada en este trabajo contribuyó a que Mateo pudiera ‘forzar’ tales límites.

Así, amparados en el marco legal (Ley provincial 13.298 y nacionales 26.061 y 26.206) y siguiendo el pensamiento de teóricos de la educación como Kaplan, esta experiencia se inscribe desde el paradigma de los Derechos del Niño.

Interrogantes planteados

Observando esta realidad desde el paradigma de los Derechos del Niño, los siguientes interrogantes guiaron mi comprensión del estado de situación en que encontré a Mateo al comienzo de esta experiencia:

¿Cómo ha sido la trayectoria escolar de este niño?

¿Qué acciones se han realizado en las instituciones en las que transitó para seguir el proceso de adquisición del sistema de escritura?

Por otro lado, sabiéndome corresponsable del derecho a la educación vulnerado en este caso, el siguiente interrogante ha guiado este trabajo:

¿Cómo se puede intervenir en este caso particular?

Teniendo en cuenta estos interrogantes me propuse como objetivo general:

- Describir y analizar el caso de Mateo, un niño que no había adquirido el sistema de escritura alfabético en el segundo ciclo de la escolaridad primaria.

Como objetivos específicos se plantearon:

- Intervenir (coadyuvando con el Equipo de Orientación Escolar² de la institución) en el aprendizaje del niño en procura de su integración efectiva en el aula del segundo ciclo.

² En lo sucesivo, EOE. El EOE, dependiente de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, es un equipo de profesionales (en psicopedagogía, psicología, trabajo social y ciencias de la educación) conformado en las escuelas públicas con el objeto de intervenir en los procesos educativos de toda la institución.

- Desarrollar un proyecto de taller de escritura para el segundo ciclo que contemple la integración de los niños que están en proceso de adquisición del sistema.

Marco teórico

Encuadro esta narrativa profesional dentro de cinco pilares importantes: la adquisición del sistema de escritura; la lectura y la escritura como procesos sociales y culturales; la construcción del aprendizaje en los niños; la escuela como microcosmos social; el docente como agente de cambio y transformación.

La adquisición del sistema de escritura

La situación de Mateo me llevó a indagar acerca de los enfoques existentes en relación a la enseñanza del sistema de escritura. Presentaré someramente dos de ellos que si bien tienen divergencias entre sí, se presentan como trabajos basados en la investigación en beneficio de la alfabetización. En ambos casos hay una preocupación por los niños de sectores sociales más desfavorecidos. Son conocidas genéricamente como “constructivista” y “de la conciencia fonológica”.

a) El enfoque constructivista.

La perspectiva constructivista es la que proviene de las investigaciones psicogenéticas relacionadas con la adquisición del sistema de escritura cuyos referentes son Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991,1997). Su estudio develó el trabajoso proceso de construcción que realiza el niño al enfrentarse a lo escrito en busca del dominio del sistema que lo hace interpretable. Las implicancias didácticas de estos descubrimientos son importantísimas porque cambiaron el enfoque del que parte la enseñanza. La lengua escrita no es vista como un objeto externo que debe ser enseñado a sujetos pasivos sino como un producto de creación social que es presentado para ser problematizado y re-creado por el niño a través de sucesivas aproximaciones. De este modo, lo que antes se consideraban errores por omisión de letras, por ejemplo, a partir de estos estudios se ven como etapas constructivas del conocimiento. Sintetizaré los

fundamentos teóricos y los aportes de este enfoque desde “El desarrollo de la alfabetización y psicogénesis” (Ferreiro, 1991).

En el apartado “Aspectos básicos del marco teórico”, Ferreiro explica que “el objetivo primordial de nuestros estudios ha sido entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (Ferreiro, 1991, p. 22). Afirmo que sus investigaciones ratifican, en cuanto a la forma de adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los principios generales de la teoría de Piaget: el sujeto opera tratando de asimilar la información suministrada por el medioambiente, elaborando hipótesis interpretativas que actúan como esquemas asimilatorios pero que deben ser modificadas cuando una nueva información invalida las posibilidades interpretativas de la hipótesis creada.

En la alfabetización, entendida como proceso psicogenético, se distinguen tres grandes niveles o períodos:

1. El primer período está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos.
2. El segundo período está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos.
3. El tercer período corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y culmina en el período alfabético. (Ferreiro, 2000, p. 3)

A continuación sintetizaré las características del nivel en el que encontré al alumno cuyo caso describiré en este trabajo: el de la fonetización de la representación escrita. El enfoque sostiene que el acceso a este nivel es preparado por una gran cantidad de información que los niños reciben del ambiente. Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel:

1. **Silábica:** Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones (ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba). Otros arriban a esta hipótesis con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.
2. **Silábico-alfabética:** Aunque la hipótesis silábica constituye un intento organizador satisfactorio, resulta invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Es una solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo.
3. **Alfabética:** Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética. En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas, vinculadas con otros principios. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997; Nemirovsky, 1999)

Esta perspectiva es la que se sostiene en el actual Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, documento que prescribe la forma de enseñar las Prácticas del Lenguaje³ en la escuela donde visualicé la problemática y en la que, al comenzar las observaciones, el niño al que hace referencia este trabajo, escribía siguiendo una hipótesis silábica cursando el 5to año. La coordinación de la redacción del área dentro del Diseño Curricular de la Provincia estuvo a cargo de Mirta Castedo y María Elena Cuter, destacadas representantes

³ El nombre de la asignatura cambió de “Lengua” a “Prácticas del Lenguaje” en virtud de haber cambiado el objeto de enseñanza. Ver Diseño Curricular Nivel Primario DGCE (2008).

del enfoque constructivista derivado de la investigación psicogenética que encabezó Emilia Ferreiro. En dicho documento oficial podemos leer:

En el Primer Ciclo⁴ se considera que es responsabilidad primordial de la escuela: *Lograr que todos los alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.*⁵

Este ciclo, sin embargo, está lejos de ser concebido como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o codificar. Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisociablemente con la formación del lector y el escritor. De allí que, desde el ingreso mismo de los niños/as, la escuela trabaja para:

- Lograr que los niños/as lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.
- Iniciar a los niños/as en las prácticas del lenguaje que se ponen en juego cuando se estudia, buscando y seleccionando información sobre los temas que se proponen en la escuela, profundizándola, reorganizándola y comunicándola de maneras diversas.
- Propiciar que los alumnos/as puedan dialogar para resolver conflictos de manera consensuada, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio, hacer oír su voz claramente y de manera respetuosa (comenzando por hacerlo en su propia escuela) y empezar a actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación. (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008, p. 93)

Según esta cita que refiere a lo que prescribe el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires, sería inconcebible encontrar al final del segundo ciclo del nivel

⁴ El nivel primario, en la Provincia de Buenos Aires, está organizado en dos ciclos; el primero corresponde a los tres primeros años y el segundo a 4to, 5to y 6to años.

⁵ El destacado en cursiva mío.

a alumnos que no han alcanzado el dominio del sistema alfabético de escritura. Sin embargo, es lo que ocurrió en la experiencia que se relatará aquí.⁶

b) El enfoque de la conciencia fonológica.

Por otro lado, existen estudios que brindan un enfoque diverso acerca de la adquisición del sistema de escritura. Son los que se basan en la psicología cognitiva. En nuestro medio, son conocidos a través de Borzone y Marder (2015), Marder (2008), Sanchez Abchi y Borzone (2010) y Diuk (2003). Según este enfoque, existen dos tipos de subprocesos en el acto de leer y de escribir. Hay habilidades de nivel inferior que corresponden al reconocimiento de letras y su valor fónico y el trazado de las letras en la escritura; y otras de nivel superior como la comprensión, la organización y jerarquización de las ideas en los textos. Se considera que no se llega a una cabal comprensión de un texto si se destina demasiada energía de la atención en los procesos básicos de desciframiento. Existe una memoria de trabajo (MT) que tiene una capacidad limitada y, por lo tanto, a medida que se van automatizando las habilidades del nivel inferior es posible ir utilizando esa memoria de trabajo para la comprensión de un texto.

El bucle fonológico de la MT tiene una capacidad limitada para retener información. Asimismo, el ejecutivo central tiene una capacidad limitada para realizar operaciones. Esta capacidad se va ampliando a medida que los niños avanzan en su aprendizaje de la lectura y de la escritura y a través de actividades específicas (...) Así, por ejemplo, a los niños pequeños les resulta difícil realizar inferencias porque para hacerlo necesitan mantener activadas varias unidades de información al mismo tiempo y relacionarlas (Borzone y Marder, 2015, p. 28).

⁶ La existencia de diferencias entre lo que prescriben las políticas educativas (manifestadas en nuestro caso a través del Diseño Curricular) y lo que efectivamente ocurre en el aula se hace evidente ante el hecho de que un alumno no pueda leer ni escribir convencionalmente en 5to año. Esto constituye una cuestión preocupante para aquellos que diseñan las políticas públicas. Flavia Terigi dice al respecto: “La educación escolarizada es (...)un experimento social (...); no estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un determinado conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones, vamos a conseguir, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos” (Terigi, 2009, p. 19).

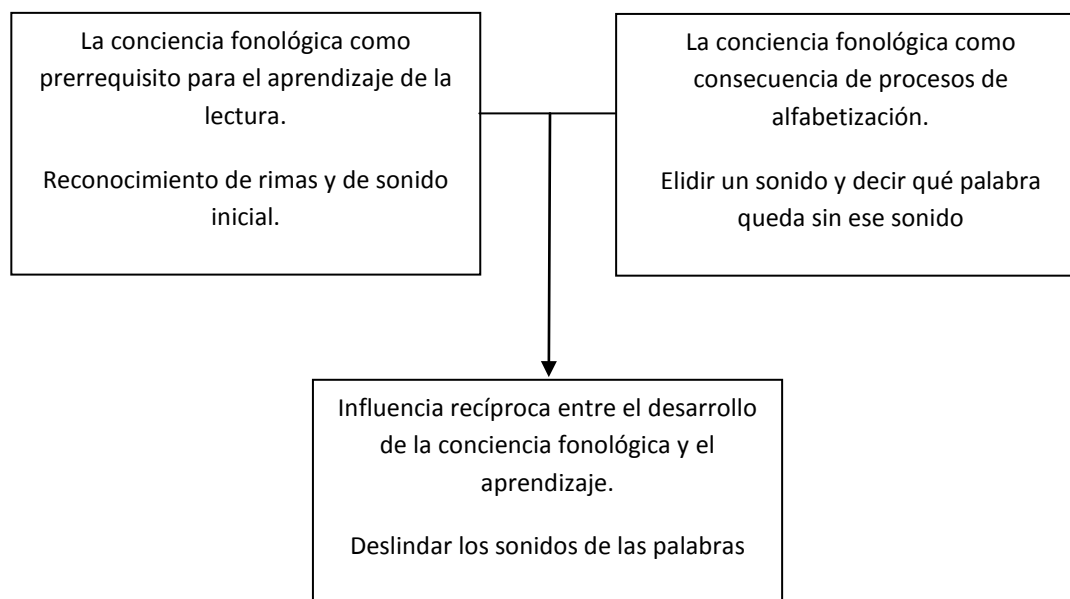
Se sostiene que puede producirse el desciframiento de la escritura sin su comprensión pero es imposible la relación inversa: “la importancia de la comprensión pone en evidencia que las habilidades de reconocimiento de palabras son tan fundamentales en el conjunto de los procesos de alfabetización, que es posible concebir la existencia de habilidades de reconocimiento acompañadas por una comprensión pobre, pero resulta prácticamente imposible concebir lo contrario” (Stanovich, 2000, citado por Marder, 2008, p. 15). Es por esto que esta perspectiva propone un trabajo sostenido en las habilidades de conciencia fonológica (capacidad de deslindar los sonidos que forman una palabra reconociendo las correspondencias sonido/letra) y trazado (dibujo de las letras) a fin de conseguir la automatización de los procesos básicos en beneficio de los de nivel superior.

Hay diversidad de criterios en el enfoque en relación a reconocer o no a la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje del sistema de escritura. Al respecto, Borzone y Marder (2015), dicen:

Una pregunta que se plantea a menudo es la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto es, la conciencia fonológica ¿facilita el aprendizaje o es resultado del aprendizaje?

La respuesta es: depende del tipo de habilidad, como se muestra en la Figura 3. La sensibilidad a las rimas y a los sonidos inicial y final facilita el aprendizaje; la habilidad para deslindar y contar los sonidos de las palabras se desarrolla junto con el aprendizaje, y la habilidad para elidir (sacar) un sonido y decir qué palabra resulta requiere ya de un conocimiento de la lectura y escritura de palabras.

Figura 3: Niveles de conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje



El desarrollo de las habilidades fonológicas, esto es, identificar y deslindar los sonidos que forman las palabras, y leer palabras y escribirlas, le permiten al niño aprender las correspondencias sonido (fonema) /letra (grafema) y avanzar en el uso de ese conocimiento para la lectura y escritura de textos. (p. 34)

Desde esta perspectiva, para llegar a reconocer en forma automática las palabras, se avanza a través de cuatro fases (Ehri, 1991). La primera, logográfica, en la que se utilizan pistas visuales para la identificación de palabras, su pronunciación y significado. La segunda, fase alfabética rudimentaria o parcial, en la que se utiliza el desarrollo del conocimiento de las representaciones grafema-fonema para decodificar al mismo tiempo que las pistas visuales, utilizando una combinación de ambas estrategias. La tercera, fase alfabética completa, en la que los niños decodifican las palabras utilizando las representaciones grafema-fonema, es decir están en posesión del código alfabético habiendo adquirido habilidades de segmentación y recodificación. Finalmente, la fase alfabética consolidada y automatizada, en la cual los lectores desarrollan representaciones ortográficas de palabras y partes de palabras, de modo tal que la norma ortográfica se sobrepone al código. (Marder, 2008)

De las múltiples propuestas que se han desarrollado siguiendo este enfoque, me detendré en la más difundida en nuestro medio: DALE (Derecho a aprender a leer y escribir), elaborada por Beatriz Diuk, desde un marco vigotskiano, que propone el trabajo intensivo en grupos pequeños o sesiones individuales con la finalidad de desarrollar conciencia fonológica, lectura y escritura.⁷ Se trata de una propuesta (disponible en: <http://www.propuestadale.com/index.html>) que comprende una guía para docentes y una serie de cuadernillos elaborados para tres niveles de adquisición del sistema de escritura con sus correspondientes textos, juegos y ejercicios.

La Propuesta DALE! es un programa que tiene como objetivo enseñar a leer y a escribir a niños en contextos de pobreza que no están avanzando al ritmo de sus pares. Se trata de una propuesta sistemática, que contempla la atención de los niños dos o tres veces por semana, en forma individual o en parejas, durante 25 minutos por sesión. En estas sesiones se conversa, se juega con los sonidos de las palabras, se leen y se escriben textos y palabras. (Diuk, 2013, p. 4)

Pese a las diferencias de enfoque, los representantes de ambas perspectivas tienen algo en común: su intención de favorecer el aprendizaje del sistema de escritura y su preocupación por los niños en situación de vulnerabilidad.

La lectura y la escritura como procesos sociales y culturales

Adopto aquí una visión de la lectura y la escritura como procesos sociales y culturales (Berg, 2003; Bernhardt, 2003) que remarca la necesidad de ir más allá de la adquisición del sistema de escritura *per se*. La necesidad de focalizar la atención en el aspecto social y cultural de la lectura y la escritura es fundamental teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales dentro de los cuales los niños leen y escriben (Paris, 2005).

⁷ De esta propuesta tomé la idea del trabajo individual con Mateo, la organización de las sesiones en encuentros breves (entre 30 y 45 minutos) en las que se privilegiaba un contacto personal con el alumno generador de confianza, un tiempo para charlar, otro para producir y otro para leer y comentar. También tomé algunos aspectos del trabajo con conciencia fonológica porque Mateo evidenció en la evaluación inicial un desconocimiento de las correspondencias grafofónicas de las letras. Este trabajo fue complementado, además por la fonoaudióloga de la Unidad Sanitaria con la que el EOE y yo establecimos contacto para un abordaje en red de la problemática del alumno.

Además, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria debe apuntar a ayudar a los niños a leer el mundo críticamente y a desarrollarse integralmente como personas en sus distintas facetas (lingüística, cognitiva, social, afectiva, moral, etc.). La construcción del significado durante la lectura requiere la cooperación y el consenso entre los niños y los adultos mediadores sobre los objetivos de la misma teniendo en cuenta que cada escrito tiene propósitos no sólo en la escuela sino también en el hogar y la comunidad. Cuando los niños no tienen en claro cuáles son estos objetivos y propósitos o cuando existen diferencias entre los que plantea la escuela y los que plantea el hogar o la comunidad, surgen desajustes que resultan problemáticos (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002). Estos desfases pueden generar experiencias de aprendizaje poco gratificantes y poco satisfactorias en el hogar y/o en la escuela, generar experiencias de aprendizaje menos óptimas, reducir la motivación y afectar el desempeño escolar (Gaskins, 2000).

La lectura y la relectura de textos permite la formación de un contexto socio-cultural en el cual se discuten múltiples interpretaciones de un texto, lo cual mejora y expande la comprensión (Alvermann y Hagood, 2000). El objetivo de la educación es la independencia, a través del desarrollo de la capacidad de participación en una pluralidad de discursos y una multiplicidad de formas de leer y escribir en contextos sociales y culturales diversos (Fitzgerald, 2003; Jiménez, 2001, 2003), incentivando a los niños para que participen.

La construcción del aprendizaje en los niños

También hay que considerar que la educación confronta a los niños con discontinuidades importantes y necesarias en sus experiencias lingüística, social e intelectual (Dunn, 2001; Ingram Willis, 2002). Sin embargo, muchas veces la escolarización parece consolidar las diferencias individuales que los niños traen a la escuela (Skehan, 1989). Un aspecto a considerar para que esto no ocurra es que el aprendizaje se construye a partir de las habilidades, las experiencias, y los conocimientos que los niños traen consigo al ingreso a la escolaridad así como los que van adquiriendo una vez dentro de la escuela, extendiendo y ampliando dichas habilidades y experiencias en formas que inciden positivamente en su

desarrollo (Genesee, 1994). El punto de partida entonces es el niño en su conjunto, construyendo el aprendizaje en base a habilidades adquiridas, conocimientos pre-existentes y experiencias familiares (y de otros tipos) que brindan un contexto que facilita el aprendizaje de habilidades y conceptos nuevos, significativos, relevantes, y genuinos en el plano lingüístico, cognitivo, social y moral en forma integral (Cummins, 1994; Dunn, 2001; Genesee, 1994).

En la actualidad, existe un consenso generalizado acerca de que el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños es un proceso constructivo y activo en el cual los niños generan su conocimiento lingüístico y su conocimiento del mundo dentro de una matriz de interacción social (Cambourne, 2001). Los niños co-construyen sus realidades de la mano de los adultos y son estos adultos (o niños más grandes, o pares con más conocimiento) quienes median esta construcción del significado al ayudarlos a crear las condiciones interpersonales necesarias para el aprendizaje. La noción de ‘zona de desarrollo próximo’ (Vygotsky, 1978) concebida como la distancia entre lo que el niño puede hacer solo (desarrollo actual) y aquello que supera su desarrollo actual y que podría hacer con la ayuda de un adulto o semejante (desarrollo potencial) es fundamental. Central a esta noción son las formas específicas en las que el docente, otros adultos, o los pares median socialmente y crean interaccionalmente las circunstancias apropiadas para el aprendizaje (Bruner, 1994; Patterson et al., 2003). Este espacio interpersonal tiene en cuenta un nivel de desafío apropiado (óptimo) de manera de estimular el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño a través de la resolución de problemas o tareas con la ayuda del docente y sus pares. El docente desempeña la función de andamiar (en inglés, *scaffolding*) (Bruner, 1994) la tarea del aprendizaje a nivel lingüístico, cognitivo y social.

La escuela como microcosmos social

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela es ayudar a los niños a contener los desfases mencionados anteriormente, acercar las experiencias educativas del hogar a las de la escuela, hacer hincapié en la importancia de valorarse a sí mismos por todo lo que son y de propiciar la creencia de que tienen mucho por contribuir a la sociedad (Jiménez, 2003; Suranna, 1999/2000). En este sentido, Thisted et al (2007) afirman que todos los niños desde sus identificaciones de género, etnia, clase social, religión, edad, capacidades especiales, rasgos físicos, y otras identificaciones posibles deben ser atendidos por

programas de lectura y escritura efectivos y adecuados a sus necesidades particulares, teniendo en cuenta aspectos de diversidad lingüística y cultural (Jiménez, 2003; Klingner y Edwards, 2006). Todos los niños traen consigo sus propios constructos sociales y cognitivos únicos a la escuela, los cuales deben ser reconocidos y valorados. En este sentido, la escuela, como microcosmos social que es, no puede separarse del contexto social y cultural inmediato que la rodea, constituido por el hogar, la comunidad, y aspectos más amplios como la comunidad cultural (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Mahar, 2001), que inciden en lo que cada niño puede hacer en un determinado momento.

El aula es un tercer espacio (Moje et al, 2004), un puente entre los conocimientos y los Discursos marginados en el ámbito escolar y los conocimientos y Discursos escolares convencionales. Dicho tercer espacio integra distintos aspectos de las vidas de los niños más allá de dicotomías u oposiciones binarias (clase baja o alta; Oriente u Occidente; blanco o negro; civilización o barbarie; conocimiento o ignorancia; capacidad o discapacidad; heterosexualidad u homosexualidad; adultez o juventud/niñez; masculinidad o feminidad; etc.) (Moje et al, 2004; Thisted et al., 2007). Desde esta perspectiva, este tercer espacio es un “espacio de navegación” (Moje et al, 2004, p. 44), una forma de acceder, cruzar, explorar, profundizar y triunfar en distintas áreas del conocimiento.

Esto significa que los niños utilizan recursos y fuentes múltiples para captar la realidad y para leer y escribir (Moje et al., 2004). Las prácticas culturales de lectura y escritura experimentadas por los niños en forma colaborativa con sus pares y con el docente en este tercer espacio del aula hacen posible que los niños, como miembros de una cultura determinada, descubran y compartan el entendimiento sobre los objetivos, los supuestos y las prácticas de la vida diaria (incluyendo la lectura y la escritura) que hacen posible la vida en dicha cultura, y el hecho de compartir este conocimiento los posiciona como miembros de la misma (cf. aquellos que no pertenecen a dicha cultura, quienes viven según un conjunto distinto de reglas; Gallas y Smagorinsky, 2002).

El docente como agente de cambio y transformación

Los docentes en ejercicio tienen la responsabilidad de adecuar los contenidos de lo que enseñan a las peculiaridades de sus alumnos. Cada aula está situada en una cierta institución, influida por un cierto contexto educativo (delineado por la interacción de los alumnos, los docentes y las autoridades institucionales y gubernamentales) en un marco institucional, regional (comunidad), social, histórico y cultural más amplio. Peyton Young (2001) agrupa esta multiplicidad de contextos sociales en tres categorías: contexto local, contexto institucional, y contexto societal. Cada aula tiene entonces una identidad y cultura propias, por lo cual se asigna aquí una importancia fundamental a la evaluación, por parte de cada docente, de la relevancia pedagógica de todo accionar docente para su situación particular.

Una tarea inherente al rol docente en este sentido es la de desafiar las estructuras institucionales discriminatorias y crear las condiciones de interacción con adultos o pares que expandan las posibilidades de los niños de formar sus identidades y generar conocimientos, habilidades, y actitudes por medio de la reflexión y el pensamiento crítico. En esta interacción, las voces de los niños no se silencian, sino que se expresan, se comparten y se amplifican en el proceso de aprendizaje (Cummins, 1994; Dunn, 2001).

Por otro lado, considerando que este trabajo parte de una experiencia como docente del Profesorado en Educación Primaria y que “la formación docente constituye un lugar donde se ponen en juego perspectivas acerca de cómo y qué enseñar a las nuevas generaciones, qué es una educación justa e igualitaria para los ciudadanos de nuestra región, y qué sentidos se anudan en torno de esta última” (Bergin y Vassiliades, 2016, p. 303), no olvido mi propio rol como formadora de docentes sabiendo que la tarea de ‘desafiar las estructuras institucionales’ cuando es la escuela, paradójicamente, la que atenta contra el derecho a aprender, no es sencilla pero es la única éticamente viable para mí.

El caso

Este trabajo presenta un estudio de caso (Gomm et al., 2000; Yin, 2009) con elementos de investigación-acción (Burns, 1999; Stringer, 2007) cuyo objetivo es describir y analizar el caso de Mateo, un niño que cursando segundo ciclo de la escolaridad primaria, no había adquirido el sistema alfabético de escritura. Dentro de la investigación-acción, a partir del diagnóstico de una situación problemática (Mateo no sabe leer ni escribir en 5to grado), diseñé una intervención orientada a resolver la situación. Recolecté datos documentales y conversacionales entre octubre de 2014 y marzo de 2016. Los documentales son: carpetas de trabajo de Mateo; evaluaciones aplicadas al niño (una antes del inicio de la experiencia y otra luego de su finalización); registros de clase (escritos por mí misma y por estudiantes del profesorado); notas de campo; registro de asistencia y calificaciones de Mateo de años anteriores (otras escuelas). Los conversacionales son: entrevista a Mateo y a su mamá; entrevista con su docente; conversaciones informales con directivos, otros docentes y el EOE de su escuela actual; conversaciones informales con directivos de dos escuelas a las que Mateo asistió anteriormente; entrevista con miembros del EOE de la última escuela a la que había asistido. Analicé estos datos utilizando los principios y lineamientos de la investigación cualitativa (Cohen, Manion y Morrison, 2011) y el análisis de contenido o temático para los datos conversacionales en particular. De este modo identifiqué temas emergentes y recurrentes en el material recabado.

Tuve en cuenta las miradas de múltiples participantes: Mateo, su madre, su docente actual, otros docentes, directivos, miembros de EOE, alumnos del profesorado, yo misma como investigadora. Estas miradas, sumadas a la variedad de datos recabados, me permitieron abordar el análisis desde distintas perspectivas, garantizando de este modo la triangulación (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Además, el abordaje fue longitudinal ya que la experiencia duró 18 meses.

Consideré además aspectos éticos y de confidencialidad en la investigación cualitativa (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Obtuve los permisos necesarios para la realización de la experiencia y el seguimiento del niño por parte de Inspectores, la

Directora, el Equipo de Orientación Escolar, la madre de Mateo y los padres de los alumnos del curso. Asimismo, solicité y obtuve el consentimiento explícito para difundir con fines académicos las fotografías de los alumnos tomadas durante las actividades escolares que desarrollamos en los talleres. Por cuestiones éticas no doy a conocer los nombres verdaderos de los niños ni de la escuela y recurro al uso de seudónimos en todos los casos.

El punto de partida: contexto, participantes, identificación del problema

La experiencia que relataré comenzó, como lo anticipé, en el marco del proceso de observación de prácticas de los residentes del Profesorado en Educación Primaria del ISFDyT⁸ N° 136 de Ensenada. Como profesora del Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura tengo a mi cargo el seguimiento, la corrección de planificaciones y la observación de las clases que los docentes en formación llevan a cabo. En esta oportunidad, corría el mes de octubre de 2014, me disponía a observar una clase de Prácticas del Lenguaje en un 5to año en una escuela urbana ubicada en un barrio de Ensenada. Se hace necesario el relato pormenorizado del episodio porque fue el punto de partida de un proyecto de acompañamiento mutuo entre el Instituto Superior y la Escuela Primaria en torno a una problemática común. Es de destacar que es la primera vez que esto ocurre en el Distrito y es de esperar que esta relación se siga construyendo en el tiempo considerando que es, el Instituto 136, el único establecimiento en la ciudad en el que se forman los nuevos maestros. Los alumnos, a través de estos acuerdos, pueden participar en las problemáticas de las escuelas en las que en adelante trabajarán, pueden aportar los conocimientos adquiridos en su formación y enriquecerse con la experiencia.

En la clase que fui a observar, la alumna del profesorado había planificado realizar un taller de escritura con una consigna grupal de las del tipo "cadáver exquisito"⁹ en grupos

⁸ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica. En la Provincia de Buenos Aires, estos Institutos son los que otorgan los títulos habilitantes para el ejercicio de la profesión docente en los niveles primario e inicial. En este Instituto de Ensenada se cursan los profesorado en Educación Primaria y en Educación Inicial además de varias tecnicaturas.

⁹ Se trata de una consigna de trabajo grupal y trama narrativa en la que los miembros del grupo deben escribir una o más frases sobre un papel plegado en tantos dobleces como integrantes. El objetivo es redactar un relato que se descubrirá cuando todos hayan terminado de escribir, al desplegar el papel. Este juego se llama

de a cuatro, pero uno de los grupos había quedado con sólo tres integrantes por lo que me acerqué, como observadora participante, para completar el equipo y posibilitar que la actividad pudiera realizarse. Inmediatamente escuché la voz de la docente coformadora¹⁰ que me decía: "mire que este chico, ¡nada de nada! ¿Eh?" Esta inesperada advertencia se completó con la explicitación de que el alumno no sabía escribir ni su nombre completo. Estas expresiones fueron emitidas en voz alta ante todo el curso. Siguiendo a Sinisi (1999), reconocí en la voz de esta docente cierta estigmatización que ponía bajo sospecha la educabilidad de Mateo (Baquero, 2001).

Respondí que no había obstáculo para que Mateo participara del taller por lo que comenzó a desarrollarse la consigna. Cuando le llegó el turno de escribir su frase (referida al conflicto de un cuento de terror) me dijo que no sabía escribir. Le pregunté qué quería poner. "Entonces, se abrió la ventana y entró un fantasma", me respondió. Le pedí que lo escribiera como pudiera y volvió a decirme que él no sabía escribir. Insistí diciéndole que no importaba si no lo escribía bien, que después lo revisábamos juntos y lo arreglábamos. Así lo hicimos. Primero, realizando un notable esfuerzo mientras yo le repetía que no se preocupara por cómo salía, escribió:

CASA, ESAA MATEO OO. AESAIA SOAS.

EOUAAM" (Mateo, hoja de trabajo, 20 de octubre de 2014)

Le pedí que me lo leyera y lo anoté en una hoja en la forma convencional:

“CASA, MATEO ESTABA SOLO. LAS PUERTAS SE ABRÍAN SOLAS.
ENTRÓ UN FANTASMA”

"Cadáver exquisito" porque, cuando los surrealistas lo hicieron por primera vez, la frase resultante fue: "El cadáver/exquisito/beberá/el vino nuevo". Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Cad%C3%A1ver_exquisito

¹⁰ Docente coformador es el titular del curso en el que se realizan las prácticas. Es el encargado de seguir el proceso de residencia en su totalidad, delegar los temas a abordar, orientar al docente en formación y entregar un informe a los profesores de Campo de la Práctica Docente y los Ateneos.

Mateo, sonriendo, copió su texto en el pliego que le correspondía y, de ese modo, participó, por primera vez, en un trabajo grupal.

A partir de esta experiencia inicial, se incorporó al objetivo de la visita al aula (la observación de los estudiantes del profesorado) el de contribuir con la escuela para la superación de las dificultades de este niño en su proceso de adquisición del sistema de escritura. En este sentido, la experiencia narrada aquí constituye un caso en el marco de una investigación-acción.

La impresión que recibí al percatarme de esta situación fue inicialmente de sorpresa. El Diseño Curricular establece: “En el Primer Ciclo se considera que es responsabilidad primordial de la escuela: Lograr que todos los alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008, p. 93)¹¹ ¿Cómo era posible, entonces, que un niño con estas dificultades de escritura estuviera en 5to año?¹² Había una discontinuidad escolar importante aquí (Dunn, 2001; Ingram Willis, 2002), un desfase (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002). Identifiqué además en el caso de este niño la vulneración de los derechos estipulados en las leyes 23.849 (Convención de los Derechos del Niño), 26.061 (de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes), provincial 13.298 (De la promoción y protección integral de los Derechos de los Niños) y 26.206 (Ley Nacional de Educación) pero también el primer paso orientado a la puesta en acción de dichos derechos, reflejados en su satisfacción por participar por primera vez en una tarea grupal en el aula.

¹¹ Recuérdese que en la Provincia de Buenos Aires, el Diseño Curricular del Nivel Primario vigente organiza los seis años en dos ciclos de tres años cada uno y que el primero corresponde a los primeros tres años.

¹² Esa sensación se transformó en una preocupación más general al comprobar, en diversas instituciones, que son muchos los chicos que no logran este objetivo fundamental y sin embargo están cursando el segundo ciclo e incluso, han egresado del nivel. Esta comprobación proviene de la experiencia directa de recorrer las aulas junto a mis alumnos del profesorado. La observación de las clases me ha dado la oportunidad de establecer contacto con distintas instituciones escolares e ingresar a numerosos cursos, conversar con los niños y maestros, observar sus producciones, descubrir sus dificultades. Considero que es importante realizar un relevamiento del estado de la cuestión en el Distrito y que esto puede ser un tema de futuras investigaciones.

A partir de ese día, comenzó a delinearse un proyecto conjunto entre la Escuela Primaria y el Instituto Superior a fin de trabajar intensamente en este caso particular con la idea de replicar la experiencia en otras instituciones que lo requirieran.

¿Quién es Mateo? La mirada de la escuela (la Directora, la maestra), EOE anteriores y el propio Mateo

El descubrimiento que mis alumnos del profesorado y yo habíamos hecho fue inmediatamente puesto en consideración y conocimiento de la maestra del curso y de la Directora de la escuela. La Directora nos informó que se trataba de un alumno que había ingresado con pase de otra escuela del distrito en el mes de junio y que desconocían que se encontraba en esta situación (conversación informal con la Directora, octubre 2014). Ya desde el comienzo, la escuela ignoraba los contextos sociales identificados por Peyton Young (2001) que inciden en el aprendizaje: el contexto local, el contexto institucional y el contexto societal.

La maestra afirmó:

Lo que pasa es que el nene falta muchísimo. La mamá es difícil, pone excusas. Dice que creía que no había clases por los paros y yo siempre vengo. *Pero es buenito, callado, copia todo.* Yo, al ver que no estaba alfabetizado, le empecé a traer las tareas que le dan a mi nieto que va a primero. *Pero mire que va a una privada que su primero es como un tercero o un cuarto de acá. Bueno, yo le traigo las fotocopias y se las doy pero él ni eso puede hacer. Y son cositas fáciles,* por ejemplo, armar una palabra con las letras que están desordenadas dentro del dibujo. (Selene, docente, entrevista, 22 de octubre de 2014)

En bastardilla marco la estigmatización en la voz de esta docente al poner bajo sospecha la educabilidad de Mateo (Baquero, 2001; Sinisi, 1999): ‘él ni eso puede hacer’. El diminutivo ‘buenito’ refuerza la estigmatización. Las acciones también: Mateo solamente ‘copia todo’. Según su docente, el niño no tiene posibilidad de agencia. Otros aspectos merecen ser destacados también. Al situar a Mateo en el rol de ‘copiador’, se le

estaba negando la posibilidad de participar en el mundo de la lectura y la escritura (Fitzgerald, 2003; Jiménez, 2001, 2003). Si bien parece haber un intento de partir de las habilidades, las experiencias, y los conocimientos de Mateo ('Yo, al ver que no estaba alfabetizado, le empecé a traer las tareas que le dan a mi nieto que va a primero'), no hay indicios de que se intentase extender y ampliar dichas habilidades y experiencias (Genesee, 1994) ('armar una palabra con las letras que están desordenadas dentro del dibujo').

Teniendo en cuenta que múltiples factores han incidido en que el niño no estuviese alfabetizado y que no era viable para mí obtener información acerca de todas las variables puestas en juego (por ejemplo, recorrido longitudinal de la escuela, sus maestros, la propuesta de enseñanza, etc.), como punto de partida solicité los informes y evaluaciones que se hubieran hecho del caso y comprobé que no había legajo del alumno. Mi objetivo en esta etapa fue responder a dos de los interrogantes que guiaron mi seguimiento de Mateo: ¿cómo ha sido la trayectoria escolar de este niño? y ¿qué acciones se han realizado en las instituciones en las que transitó para seguir el proceso de adquisición del sistema de escritura?

En los informes que me entregó la escuela unos días después había una descripción del modo de estar en la escuela del niño y su escaso rendimiento escolar. También había un detalle acerca de su trayectoria escolar. Esto me sirvió para recurrir a las escuelas en las que Mateo había cursado de 1ro a 3ero y de 3ro (repitiendo el curso) a 5to. En estas dos instituciones tampoco había registros acerca de este niño. ¿Era un niño 'invisibilizado'? (Cummins, 1994; Dunn, 2001; Thisted et al., 2007). En diálogo con los miembros del EOE de la última escuela a la que había asistido (entrevista con EOE, octubre 2014) me informaron que sólo tenían legajos de los casos que las maestras presentaban como problemáticos y que de este nene tenían algunas actas por situaciones disciplinarias en relación con la maestra del curso y una citación al padre por ese mismo asunto pero que desconocían que el niño tuviera dificultades para leer y escribir. Dijeron que la mamá pidió el pase porque el nene no se llevaba bien con la maestra. Tuve acceso al registro de asistencia y calificaciones de los años en que Mateo cursó en esa escuela y observé que prácticamente no tenía inasistencias y que sus notas eran siete en Prácticas del Lenguaje y Matemática y ocho en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (registro de asistencia y

calificaciones de Mateo, años 2013 y 2014). Se vuelve a notar desfasaje (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002) y discontinuidad (Dunn, 2001; Ingram Willis, 2002).

Con tan escasa información para realizar un diagnóstico, me propuse conocer a este niño en su individualidad y en su diversidad con el fin de atender sus necesidades particulares (Jiménez, 2003; Thisted et al., 2007). Adhiriendo a Atkinson (1999, p. 643; 2000), quien sostiene que “conocer individualmente a los alumnos siempre implica conocerlos culturalmente”, o dicho de otra manera, tener un “conocimiento articulado de quiénes son los alumnos desde el punto de vista individual y cultural”, me propuse no silenciar la voz de Mateo sino escucharla y amplificarla (Cummins, 1994; Dunn, 2001). Decidí entonces tener una entrevista con el niño y de ella descubrí que le encantaba dibujar y que le gustaría saber escribir bien para tener Facebook (entrevista con Mateo, octubre 2014). Por otro lado, el día 27 de octubre apliqué la evaluación para el primer ciclo elaborada por Ana María Kaufman y equipo¹³ comprobando que el alumno presentaba escritura silábica con alguna tendencia a alfabética y que reconocía 16 letras del abecedario de las 24 presentadas. Mateo no logró leer más que palabras sueltas y no pudo escribir ninguna frase.

La elaboración del proyecto

Como mencioné al comienzo, sabiéndome corresponsable del derecho a la educación vulnerado en este caso, abordé el último interrogante planteado en este trabajo: ¿cómo se puede intervenir en este caso particular?

Propuse a las docentes realizar un proyecto conjunto en el que participáramos las residentes y yo (como titular de la cátedra) junto con la maestra del curso y las integrantes del EOE con el objetivo de acelerar el aprendizaje del sistema de escritura de Mateo. La directora me informó que, aun estando en estas condiciones, el niño iba a pasar de grado

¹³ Accedí al material durante la cursada del seminario de posgrado de la Maestría en Alfabetización y Escritura (UNLP) cursado en 2014: “Una Propuesta de Evaluación de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Primaria” a cargo de Ana María Kaufman. Disponible en: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/course/view.php?id=229>

por haber cumplido 12 años y considerar que el desfasaje en edad sería demasiado importante si permanecía en 5to año. Decidimos entonces optimizar al máximo los tiempos. En poco más de un año, se convertiría en un estudiante de escuela secundaria y debía llegar en las mejores condiciones.

Con los datos recabados acerca de Mateo decidí elaborar un proyecto de acompañamiento coordinando los esfuerzos de ambas instituciones (la Escuela Primaria y el Instituto Superior) a fin de que el alumno pudiera superar su dificultad con la idea de combinar sus gustos por el dibujo y la computación con un taller de creación de historietas utilizando las netbooks de las que disponía la institución por un programa del Ministerio de Educación de la Nación.¹⁴ La propuesta se basaba en una visión de la lectura y la escritura como procesos sociales y culturales (Berg, 2003; Bernhardt, 2003) y apuntaba a brindar un contexto que facilitara el aprendizaje de habilidades y conceptos nuevos, significativos, relevantes, y genuinos para Mateo (Cummins, 1994; Dunn, 2001; Genesee, 1994). La vinculación con el dibujo y la computación, que Mateo había manifestado disfrutar cuando lo entrevisté, permitía augurar un sentido de relevancia y genuinidad para él.

El diseño del proyecto contemplaba su realización en tres etapas:

1. Durante el último mes del ciclo 2014
2. Durante el período extendido¹⁵ correspondiente a las dos semanas previas al comienzo del ciclo lectivo 2015
3. Durante el ciclo 2015 en el Sistema de Promoción Acompañada¹⁶

La primera etapa se desarrollaría en dos momentos: acompañamiento en el aula y taller de historietas en contra-turno. La segunda sería de observación y apoyo durante el

¹⁴ Tanto el proyecto como otros documentos pueden encontrarse en los anexos.

¹⁵ El período extendido es un tiempo de compensación de aprendizajes (establecido por la resolución 1053/05 de la DGCyE) previo al comienzo de las clases y es obligatorio para los niños que no han logrado los conocimientos mínimos para pasar al curso inmediato superior.

¹⁶ El sistema de promoción acompañada contempla el trabajo institucional que debe realizarse con los alumnos que habiendo sido promovidos, no han logrado compensar la totalidad de los aprendizajes requeridos para el curso (Resolución 1057/14 de la DGCyE)

período extendido y la tercera sería un trabajo sistemático de elaboración de un periódico escolar durante el ciclo 2015 con todo el grupo de 6to año al que concurriría Mateo buscando un trabajo integrado con los compañeros al considerar al grupo como “una pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos” (Torres, 2007, p. 120).

Presentado el proyecto y habiendo consensuado con el EOE y la Directora de la escuela las posibilidades de horarios y espacio, fue elevado a la Jefatura de Inspección Distrital para que se diera el aval correspondiente. Una vez aprobada esta instancia, se citó a los papás de Mateo, se expuso la propuesta (que fue aceptada con agrado) y se estableció una frecuencia de dos veces por semana para la cursada del taller de historieta.

Se desarrollaron, a lo largo de los 18 meses que duró la intervención, todas las etapas enunciadas en el proyecto original y éste se complementó con actividades que surgieron a lo largo del trabajo y que se pudieron adicionar gracias a la flexibilidad del mismo. Finalizado el período de promoción acompañada, se realizó un seguimiento del alumno hasta su ingreso a primer año de la escuela secundaria.¹⁷

A continuación se presenta una síntesis de lo realizado en los distintos momentos en los que se desarrolló el proyecto.

La intervención: descripción y resultados

Presentaré una descripción y los resultados de la intervención siguiendo el orden cronológico de ejecución de cada etapa de la propuesta de trabajo en el aula consensuada con docentes y directivos y avalada por la Jefatura de Inspección Distrital correspondiente.

El proyecto se planteó en dos momentos descriptos a continuación:

¹⁷ Cabe destacar que establecí contacto con el EOE de la Escuela Secundaria en la que se matriculó informando acerca del trabajo realizado con Mateo. Transcurrido el ciclo 2016 pude enterarme de que pasó a 2do año sin adeudar materias.

1. Primer momento (desde octubre de 2014 a marzo de 2015; correspondiente a las dos primeras etapas nombradas anteriormente): consistió en un taller de historietas, un período de acompañamiento en las clases, y un acompañamiento durante el período escolar compensatorio.
2. Segundo momento (durante el ciclo lectivo 2015; correspondiente a la tercera etapa del proyecto original): consistió en un taller de revista escolar realizado con la totalidad del curso al que concurría Mateo en 6to año.

Primer momento del proyecto.

a) El taller de historietas

El trabajo se realizó dos veces por semana en el turno de la tarde en la Sala de Maestros de la Escuela. Se trató de encuentros individuales en los que se cuidó especialmente el establecimiento del vínculo entre el niño y los adultos a cargo del taller (una alumna del instituto y yo como coordinadora). Mateo llegaba puntualmente acompañado de su mamá. El primer encuentro fue destinado a explorar y leer historietas (Gaturro, Mafalda, Yo Matías y Patoruzú). Se preparó el ambiente como en una mesa de libros (Paione, Reinoso, Wallace, 2011; Paione, Anastasio et al, 2016; Castedo, Molinari, Siro, 2009) exhibiéndose varios ejemplares de historietas para ser explorados. Al hacerlo, Mateo reconoció los elementos paratextuales (Alvarado, 1994): ubicación del título, autor, ilustraciones, formatos de los globos de diálogo y distribución de las viñetas; pudo interpretar cuándo un personaje estaba hablando, pensando, gritando o soñando pero no lograba leer los textos por sí mismo. Yo leía en voz alta señalando simultáneamente las palabras y los signos gráficos correspondientes a entonaciones, pausas, etc. Estas acciones realizadas por Mateo dan cuenta de que, si bien no dominaba el sistema de escritura alfabético, sí tenía conocimientos afianzados acerca del lenguaje que se escribe. (Teberosky, 1990; Nemirovsky, 1999; Castedo, Molinari, Siro, 2009)

Ese día le propuse llevarse una de las historietas para seguir leyéndola en casa y, para eso, le solicité que elaborara una ficha de préstamo en la que tuvo que escribir su nombre, la fecha y copiar el título de la historieta elegida (Mafalda) y su autor. A partir de

entonces, los préstamos fueron habituales y la escritura de las fichas de préstamo con la correspondiente devolución registrada, también.

En los días subsiguientes, Mateo creó personajes para su historieta, inventó situaciones y las ilustró. Fue armando una carpeta con sus producciones trabajando sucesivos borradores hasta que llegaba a la versión definitiva que pasaba en limpio. Durante casi un mes, produjo tres relatos con continuidad de personajes y acontecimientos de la vida cotidiana de un niño de su edad. De este modo, invité a Mateo a participar por primera vez del mundo de la lectura y la escritura (Lerner, 2003; Alvermann y Hagood, 2000; Fitzgerald, 2003; Jiménez, 2001, 2003).

Para llegar a cada una de las producciones terminadas, se seguía el siguiente procedimiento:

1. Narración oral a partir del diálogo fluido entre el alumno y la docente.
2. La docente tomaba nota en una hoja para guardar memoria de las ideas que iban surgiendo.
3. Escritura en la computadora: se solicitaba al alumno que escribiera los nombres de los protagonistas, la trama narrativa y los diálogos en esquemas predeterminados. Mateo escribía, se le pedía que leyera, reconociera errores, los corrigiera hasta que decidiera que “ya está bien”.
4. Mateo llevaba el esquema de lo elaborado a su casa y completaba la historieta.

Resulta interesante observar que la actitud de Mateo ante la situación de lectura y de escritura fue totalmente distinta en estos encuentros de lo que se había observado en las clases. Esto hizo que pudiera aprovechar la confianza que depositaba el niño en mí y la libertad con la que hablaba en ese ámbito en el que se aceptaba todo lo que dijera como “comunicado honorablemente” (Chambers, 2012, p. 61), donde no había sanciones ni exámenes, donde no era necesario copiar del pizarrón o de un compañero para ‘completar la tarea’ y donde lo que se producía tenía un sentido y tendría un destinatario real.

Detallaré algunas de las intervenciones docentes realizadas para que se llegue a observar cómo, al cambiar la situación de enseñanza, cambió la respuesta y el rendimiento de Mateo.

Como se describió anteriormente, el procedimiento comenzaba con una conversación en la que se escuchaba con interés al niño y se lo inducía a hablar. Durante el primer encuentro, luego de la exploración de las historietas, se estableció el siguiente diálogo:

Coordinadora: -¡Me encantó todo lo que leímos hoy! Ahora, hay que pensar un personaje para crear la tuya...

Mateo: -Pero yo ya tengo un personaje. Acá lo tengo dibujado (Mateo saca de la mochila una carpeta en la que tiene el dibujo de un nene).

Coordinadora: -¡Qué bueno! ¡Me encanta la cara de este chico! ¿Le pusiste nombre?

Mateo: -Sí. Se llama Mauricio.

Coordinadora: -Buenísimo. ¿Y pensaste algo sobre Mauricio? ¿Cómo es? ¿Qué le gusta?

Mateo: -Sí. Le gusta ir a pescar y también pensé que tiene una mascota.

Coordinadora: -¡Una mascota! ¿Un perrito?

Mateo: -No, un conejo, se llama Noe.

Coordinadora: -¡Pero está buenísimo todo lo que pensaste! ¿Se te ocurrió alguna aventura para empezar la historieta?

Mateo: -No, no sé qué le puede pasar.

Coordinadora: -Entonces, podemos empezar nuestra historieta presentando a Mauricio ¿te parece?

Mateo: (Silencio).

Coordinadora: -Bueno, hoy ya se acabó el tiempo, pero para la próxima, ¿qué te parece si escribimos todo lo que dijiste en la compu? Para que no nos olvidemos de nada, lo escribo yo ahora, ¿me dictás? ¿Cómo se llamaba el personaje?

Mateo: -Mauricio.

Coordinadora: (repitiendo mientras escribo) -“MAU RI CIO”. ¿Y qué le gustaba hacer?

Mateo: -Pescar y también tenía una mascota que era el conejo Noe.

Coordinadora: -¡Despacio, despacio, que no puedo escribir tan rápido! A ver (repitiendo mientras escribo al dictado de Mateo) “TIENE UN AMIGO, LUCAS Y TIENE UNA MASCOTA, EL CONEJO NOE”. Buenísimo, ya tenemos para empezar. ¿quieres poner qué hacen?

Mateo: -Sí, poné que van a pescar.

Coordinadora: -¿Quiénes van a pescar?

Mateo: -Los tres.

Coordinadora: - Ok. Entonces escribo: “LOS TRES VAN A PESCAR” ¿y algo más?

Mateo: -Sí, que se muestran juguetes y juegan a los autitos.

Coordinadora: - Dale, lo escribo. ¡Estoy recontenta de todo lo que hicimos hoy! Antes de que te vayas, vamos a leer lo que escribiste para estar seguros de que no nos olvidamos de nada (releo lo escrito mostrando que, además de las palabras hay comas y puntos y señalando, mientras leo, las diferencias de entonación que estos signos determinan; acordamos en que está todo y que se puede sacar la palabra “tiene” porque se entiende igual). Ahora que lo tenemos completo, ¿quieres copiarlo para guiarte cuando dibujes la historieta en tu casa?

Mateo: -Sí

(Mateo copia, esta vez con sentido (Diseño Curricular, 2008), el texto que él creó. Finalizada la copia, nos despedimos) (Registro de campo, 21/11/14)

A continuación incluyo el relato:

“MAURICIO TIENE UN AMIGO, LUCAS, Y UNA MASCOTA, EL CONEJO NOE. LOS TRES VAN A PESCAR, SE MUESTRAN JUGUETES Y JUEGAN A LOS AUTITOS” (Mateo, carpeta del taller de historieta, 21/11/14)

En la segunda sesión conté con la colaboración de una ayudante, quien trabajó como observadora no participante. El registro de ese encuentro ilustra el procedimiento llevado a cabo durante esta primera parte del proyecto:

2da sesión: Jueves tarde (con Daniela H. como ayudante).

Escritura en la computadora: Mateo escribió la fecha y todo lo que está en verde. Iba escribiendo, leyendo y corrigiendo. Lo que quedó fue la escritura que consideró correcta o que no logró mejorar. No quedaron las sucesivas correcciones porque iba borrando en la misma computadora las letras que consideraba que debía cambiar. Tiene un buen manejo de las teclas de la computadora y sus comandos.

27 /11/14

Personajes de la historieta:

Principal: **MAURICIO**

Amigo: **LUCAS**

Mascota: **CONEJO NOE**

A Mauricio le gusta pescar y a Lucas tambien (TAMBIÉN)

PESCAN EN EL RIO

EL CONEJO SE CAE A UN RIO

SE CAE LUCAS Y LO SAVA (SALVA)

DIÁLOGO:

¿VAMOS A PESCAR?

¡SIIIIIIIII!

PESQUE UN PESCADOOOOOOOOOOOO

¡SE CAYO NOE!

ME MOJE . GRACIAS LUCASSSSSSSSSS

Se realizó un esquema de lo que dibujará en la casa: dividió la hoja en cuatro viñetas. (Registro de campo, 27/11/14)

Como se ve, la diferencia entre el estado en el que encontramos a Mateo en relación a su conceptualización acerca del sistema de escritura en octubre y el que se puede apreciar

un mes después, es notable. Describiré las intervenciones docentes a lo largo del proceso de escritura para que se llegue a vislumbrar el salto cualitativo que realizó el niño en tan poco tiempo. Considero que éste tiene que ver con el cambio de las situaciones didácticas a las que se enfrentó (Molinari, 2009). Esta nueva situación en la que no tenía que comportarse como el que ‘nada de nada’ sino como un chico que podía seguir aprendiendo es el que obró en forma que pareciera milagrosa. Nada de milagroso hubo en el aprendizaje de Mateo, un niño que evidenció no tener problemas especiales para el descubrimiento de la alfabeticidad del sistema de escritura cuando se le dio atención personalizada y se lo trató partiendo de sus posibilidades y no de sus errores.

En la sesión registrada anteriormente, se le presentó a Mateo la computadora que habíamos acordado utilizar para él con el EOE. Unos días antes de este encuentro, la OA¹⁸ había inaugurado la escritura en computadora y habían guardado en una carpeta lo producido (una lista de su propio nombre y el de los compañeros). Mateo se mostró entusiasmado con la posibilidad de seguir escribiendo en la computadora y en su propio documento. Con rapidez encendió la máquina y abrió el documento que estaba en el escritorio. Señaló su nombre y leyó los de sus compañeros guiándose por diversos indicios: así, reconoció que decía MANUEL por la “MA” y no lo confundió con MARÍA porque recordaba que había escrito primero a los varones. Distinguió LEO de LISANDRO, en primer lugar por la extensión de la palabra y, cuando le pregunté ‘¿por qué otra cosa te podés dar cuenta que dice LEO y no LISANDRO?’, respondió que ‘porque LEO tiene la E y LISANDRO, la I’. Estas intervenciones dan cuenta de que Mateo manejaba el sistema de escritura tanto en los ejes cuantitativo como cualitativo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991,1997, 2000) y que, al leer un texto conocido utilizó estos ejes como estrategia de lectura.

Para el proceso de escritura, propuse a Mateo compartir el teclado, le dije que haríamos primero una ficha (similar a la que habíamos hecho para el préstamo de las historietas) y que él completara con lo que correspondía así teníamos guardado en la

¹⁸ OA: Orientadora de los Aprendizajes (miembro del EOE)

computadora todo lo que habíamos escrito a mano. Mientras tecleaba, yo iba pronunciando en voz alta: “Personajes de la historieta: Principal.”; reproduzco el diálogo:

Coordinadora: - acá, poné el nombre de tu personaje ¿cómo se llamaba?

Mateo: - Mauricio.

Coordinadora: - Dale, escribílo.

Mateo: (Escribe MAURICIO de corrido) - ¡Ya está!

Coordinadora: - ¡Qué bien! ¡Qué rápido! ¿Vamos a leerlo?

Mateo: -Dice Mauricio porque me lo sé.

Coordinadora: - Ah, bueno. Seguimos entonces. (Escribo mientras pronuncio)

“Amigo:” ¿Escribís el nombre?

Mateo: - Sí, también me lo sé: “LUCAS”.

Coordinadora: -¡Perfecto! Seguimos con la mascota (escribo mientras pronuncio).

Mateo: - Es el conejo Noe. Conejo no me la sé.

Coordinadora: -Bueno, la aprendés ahora. ¿Con qué letras te parece que va?

Mateo: -con la “o”.

Coordinadora: -Sí, tiene la “o”, escribíla, después vemos si le falta alguna.

Mateo: -COO (escribe “O”).

Coordinadora: -Muy bien, seguí: ¿qué otra letra tiene “conejo”?

Mateo: -Coo nee, tiene la E, ¿la pongo?

Coordinadora: -Sí, dale y fijáte si podés completar la palabra “conejo”.

Mateo: -Sí (lee lo que lleva escrito: “O”) ¡No dice “CO”!

Coordinadora: - ¿Por qué decís que no dice “CO”?

Mateo: - Porque lo leo y dice “O”.

Coordinadora: - Tenés razón. A ver, pensemos una palabra que empiece como “conejo”, yo te la escribo y vemos qué letra le falta. ¡A ver, una que empiece con “co”!

Mateo: - ¡Corazón!

Coordinadora: - Buenísima, esa sirve. Yo te la escribo (escribo en una hoja aparte: CORAZÓN) ¿cuál le faltaba?

Mateo: -Esta (señalando la “C”), la ese.

Coordinadora: - Bien, es esa, la “ce”.

Mateo: - Sí, la pongo (borró “O” y puso “CO”).

(Registro de campo, 27/11/14)

De la manera descripta se despejaron las dudas sobre el resto de las palabras que pretendía escribir en esta y el resto de las sesiones. Mateo fue adquiriendo progresiva autonomía a medida que iba solicitando información acerca del modo de escribir las palabras que necesitaba para la confección de su historieta. En el transcurso de las sesiones se fue poniendo de manifiesto el proceso de asimilación que se iba produciendo en Mateo, quien pasó rápidamente de la escritura silábica inicial a una silábico-alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991,1997). Usó la habilidad adquirida durante tantos años como copista (Kaufman, 2007, Blanco et al., 2011) para reutilizar las palabras que había escrito anteriormente, tenía gran memoria de la ubicación en la que éstas se encontraban y las reescribía cuando era necesario. Así ocurrió con la palabra CONEJO que tanto trabajo le dio la primera vez pero que después fue usada como modelo para las próximas incorporaciones. En sesiones sucesivas, decía ‘esta ya me la sé’ y la escribía ‘de memoria’. Cuando debía escribir por sí mismo palabras nuevas recurría a las ‘palabras seguras’ que buscaba entre los papeles borradores o solicitaba que le escribiera alguna palabra que le sirviera para la que quería escribir. En el caso de la sílaba más frecuente en castellano (VC¹⁹) rápidamente lograba resolver las escrituras aunque a veces no recordaba alguna letra; en esos casos, recurríamos a un abecedario que teníamos siempre a mano. De este modo fuimos teniendo una serie de recursos disponibles como base de datos creando un ambiente alfabetizador propicio para el aprendizaje de Mateo (Kaufman 2007, Blanco et al., 2011; Lerner, 2003; Castedo, Molinari, Siro, 2009).

El trabajo no se limitó, en esta segunda sesión del taller, a escribir palabras sueltas. Mateo sabía que el objetivo de todo ese esfuerzo era poder armar su propia historieta y, para eso hacía falta escribir mucho más. Le propuse escribir un breve relato en la computadora para pensar cómo organizaríamos las viñetas:

¹⁹ V: vocal, C: consonante

Coordinadora: -¿Qué pensaste que les puede pasar a Lucas y a sus amigos?

Mateo: -Que van a pescar y uno se cae al río.

Coordinadora: -¡Está muy bueno (si no se ahoga)! ¿Quién se cae?

Mateo: -El conejo pero Lucas lo salva.

Coordinadora: -¡Ya me estoy imaginando los dibujos, regraciosos! ¡Dale! ¡A escribir!

Mateo: -¿Qué escribo?

Coordinadora: -Eso, que a los chicos les gusta pescar y todo lo que dijiste.

Mateo: -Bueno (mira el teclado buscando la “A”, cuando empieza a escribir la M de Mauricio, se me ocurre sacar el bloqueo de mayúsculas²⁰. Esto produjo desconcierto en Mateo porque lo que tecleaba no coincidía con lo que aparecía en pantalla. Le dije que no se preocupara, que era lo mismo pero con otro tipo de letra; si bien Mateo conocía las minúsculas, nunca las había usado. Continuó la escritura, pronunciando a la vez) Mauricio...¿va separado le gusta?)

Coordinadora: -Sí, son dos palabras: “le” y “gusta”.

Mateo: -le le le, ¡como Leo!

Coordinadora: -Sí, dale.

Mateo: (Escribe “le”) y ahora separado gusta gu gu gu como “gusano” ¿me lo escribís?

Coordinadora: -Sí, mirá (escribo GUSANO y pronuncio señalando cada sílaba) ¿qué te sirve de “gusano” para escribir “gusta”?

Mateo: -Esta parte (señala “gusa”).

Coordinadora: -Bueno, dale, escríbilo, después leemos y vemos si quedó bien.

Mateo: -Gus gus (escribe GUSA) ¡Ya está!

Coordinadora: - Ok. Veamos. ¿Lo leemos?

Mateo: (Leyendo mientras señala en la pantalla aunque le cuesta identificar las letras minúsculas y me pregunta qué letra es la “g”) gu-sa. No, le falta la “ta”.

Coordinadora: - Bueno, ponéla y vemos.

²⁰ Ante el desconcierto suscitado en Mateo comprendí que no era conveniente agregarle el problema de los tipos de letras, así que, volví al bloqueo de mayúsculas desde la segunda frase.

Mateo: -“gus” “ta” “ta” como “talón” ¿Me lo escribís? (escribo TALÓN en un papel y agrega) “ta” (La escritura queda: “GUSATA”).

Coordinadora:- ¿La leemos?

Mateo: -“gu sa ta” no dice “gusta”.

Coordinadora:- Me parece que le sobra algo. A ver: gu sa ta- gus ta.

Mateo:- Sí, le sobra esta (señala la “a” de la sílaba central y la borra).

Coordinadora:- Buenísimo, ahora sí dice “gusta”.

(Registro de campo 27/11/14)

De modo similar se desarrolló esta sesión en la que el entusiasmo de Mateo por escribir nos llevó a estar más tiempo del programado. Finalizada la escritura de los diálogos, dividí una hoja tamaño oficio en cuatro y le propuse diagramar la historieta para que la hiciera en su casa. Hicimos entre los dos el esquema organizando para cada viñeta el espacio para los dibujos y los globos de diálogo.

Hay un aspecto del análisis que se desprende de lo observado en esta sesión que no quiero dejar de lado antes de pasar al resultado de este trabajo. Se trata del pasaje de la escritura silábico-alfabética a la alfabética (Ferreiro 1999, 2000; Hachén, 2002) referida a sílabas más complejas como CVC o CCV con las que Mateo, como era de esperar, tuvo más dificultades (Ferreiro, 2008). Ya he descrito cómo le costó escribir “gusta” cuya primera sílaba tiene una consonante en posición coda²¹, lo que la hace más complicada que la sílaba CV con la que Mateo no mostró dificultad. El caso es que la tendencia de Mateo era la de adicionar, duplicando la consonante, con lo que mostró que no tenía problemas en la percepción de todos los sonidos de la palabra pero que aún no había llegado a reconocer la complejidad del sistema alfabético y tendía a reducir todas las sílabas a las más frecuentes: CV. (Hachén, 2002). El mismo procedimiento realizó para escribir ‘pescan’, también (aunque confundió ‘M’ con ‘L’), en ‘salva’; en cambio, omitió la ‘L’ y no reconoció el error por lo que la escritura quedó ‘SAVA’ (Ferreiro, 2008). En cuanto a la

²¹ En el análisis sonoro de una sílaba podemos distinguir dos tipos de ubicaciones para las consonantes: ataque o coda según precedan o pospongan al núcleo vocálico)

palabra con sílaba CCV (gracias), no tuvo esa dificultad porque me pidió que escribiera ‘GRACIELA’ y de allí tomó la sílaba difícil.

En la figura 1 puede observarse el trabajo que trajo Mateo a la tercera sesión del taller. En su casa, usando como modelo el diagrama que habíamos hecho en la escuela, realizó los dibujos, los globos de diálogo y transcribió lo que había escrito en la computadora. Resulta interesante el hecho de que haya usado letra cursiva cuando realizó la transcripción en la que omitió algunas letras: la ‘o’ en ‘vamos’ y la preposición ‘a’ en la primera viñeta y realizó otras modificaciones: la separación de ‘pes que’ y la extraña escritura ‘pesudi’ por ‘pescado’ en la segunda. También había agregado la palabra ‘ZIN’ al comienzo de la cuarta viñeta.

Mateo no se mostró interesado en revisar lo transcripto aunque se lo propuse pero sí conseguí que analizáramos la palabra incorporada:

Coordinadora: -¿Qué pusiste acá? (señalando ‘ZIN’)

Mateo: -Es porque termina.

Coordinadora: -¡Ah! Entonces tiene que ir al final de la última viñeta. Igual, antes de borrarlo, fijáte bien lo que dice, ¿lo leemos?

Mateo: ¿No dice ‘fin’?

Coordinadora: -Mirá, te voy a escribir dos palabras y vos decíme qué letra te sirve para ‘fin’ (escribo en una hoja: ‘FIDEO’ y ‘ZORRO’ leo ambas palabras señalándolas) ¿Cuál te sirve para ‘fin’, la de fideo o la de zorro?

Mateo: -¡La de fideo, me equivoqué!

Coordinadora: -Bueno, ahora escribílo bien pero al final de todas las viñetas.

(Registro de campo, 2/12/14)



Figura 1 (Mateo, Carpeta del taller de historietas, 2/12/14)

Para finalizar con el análisis de este producto de un proceso de escritura que empezó una semana antes, resulta interesante destacar que Mateo comenzó a reconocer el sistema de escritura y en forma simultánea comenzó a utilizar los signos de puntuación al descubrir la necesidad de presentar al posible lector de su historieta una pregunta o una exclamación ('¿Vams pescar?'; '¡Siiiiii!'; '¡Pes que un pesudi!'; '¡Se cayó Noel!'). Los signos de entonación habían sido usados durante la escritura en computadora; en ese momento fui yo quien se los enseñó ya que cuando le pregunté a Mateo cómo nos dábamos cuenta de que Lucas lo invitaba a su amigo a pescar con una pregunta, no lo sabía. Le expliqué entonces que como cuando leemos no vemos los gestos ni escuchamos la voz del que habla, debemos poner algunas marcas para que quien lea lo que escribimos se dé cuenta de cuándo se hace una pausa, cuándo se pregunta o se dice algo con entusiasmo. Le mostré cuáles eran los signos de interrogación y los de exclamación, le expliqué que se colocan al comienzo y al final, le pedí que los buscara en el teclado y le enseñé a apretar las dos teclas necesarias para el registro cuando el signo está en el sitio de mayúsculas. A partir de esa explicación,

comenzó a usarlos aunque al principio no recordaba cuál era cuál. Destaco esto porque, a pesar de los errores en la escritura de las palabras que aparecen en el traslado del texto²², no olvidó poner los signos y, al leer las preguntas y exclamaciones exageraba en la pronunciación y se reía al hacerlo²³. En otra oportunidad en que las computadoras no estaban disponibles trabajamos con papel y lápiz. En este encuentro el proceso de escritura quedó registrado. El siguiente extracto es un ejemplo de ello:

Le propongo seguir con la segunda historia. Entonces, Mateo me muestra un dibujo que ya tiene hecho en la carpeta de historietas, es un auto.

Coordinadora: ¿De quién puede ser este auto?

Mateo: De Lucas.

Coordinadora: ¿Te parece que esta sea la segunda hoja de la historieta? En la primera presentaste a los dos amigos y vimos que a Mauricio le gustaba pescar.

Ahora podés presentar a Lucas y a su auto. ¿Qué puede decir Lucas?

Mateo: Mi auto.

Coordinadora: Entonces Lucas nos está presentando su auto, ¿es cualquiera o es uno en especial?

Mateo: Es el que más le gusta.

Coordinadora: ¿Cómo podemos decir, entonces? No me sale, sería que es su auto....

Mateo: ¡Favorito!

Coordinadora: ¿Vamos a escribir eso, entonces en el globo?

Mateo: Sí.

Coordinadora: Ponemos entonces: “este es mi auto favorito”.

(Registro de campo, 2/12/14)

En este registro la atención está centrada en el aspecto social y comunicativo de la lectura y la escritura (Berg, 2003; Bernhardt, 2003; Paris, 2005). Hay un mensaje que

²² Atribuyo estas diferencias de escritura a que, al transcribir, Mateo no volvió a la construcción de las palabras por análisis sino que recurrió a la copia. Algo que desde el principio me llamó mucho la atención de su carpeta era que escribía con diferente letra en Inglés o en Música que en Prácticas del Lenguaje. Cuando observé a las practicantes comprendí lo que pasaba: Mateo copiaba cada letra trabajosamente como un dibujo y, por lo tanto, el dibujo que hacía era una imitación de lo que veía escrito en el pizarrón (la letra de cada uno de los docentes aparecía, así, en su carpeta) No había ningún registro de escritura por sí mismo.

²³ Destaco la risa porque muestra que el aprendizaje se estaba haciendo con gusto.

Mateo quiere transmitir (‘este es mi auto favorito’ – no cualquier auto). La construcción del significado aquí ocurre durante la interacción entre Mateo y yo por medio de la cooperación mutua. Mateo comienza así a vivenciar experiencias de aprendizaje gratificantes, satisfactorias y motivadoras (Gaskins, 2000). Todo esto ocurre a través del andamiaje que realicé (Bruner, 1994; Vygostki, 1978) (‘¿Cómo podemos decir, entonces? No me sale, sería que es su auto....’). Parto de lo que Mateo dice (‘Mi auto’) para construir sobre lo que él ya sabe y expandir su conocimiento (‘entonces Lucas nos está presentando su auto’). Lo incentivo a alcanzar su ‘desarrollo potencial’ (Vygotsky, 1978) dentro de una matriz de interacción social (Cambourne, 2001): ‘¿es cualquiera o es uno en especial?’ Finalmente, entusiasmado, Mateo dice ‘¡Favorito!’ Acaba de participar activamente en un proceso constructivo en el cual él mismo generó su conocimiento lingüístico. El registro evidencia entonces un proceso de desarrollo lingüístico, cognitivo y social.

Luego le presenté un esquema para que, en su casa, realizara los dibujos; escribí a la derecha, ‘LUCAS’ y abajo, ‘AUTO’ porque allí tenía que dibujarlos y saqué un gran globo de diálogo de la palabra LUCAS para que Mateo escribiera allí.

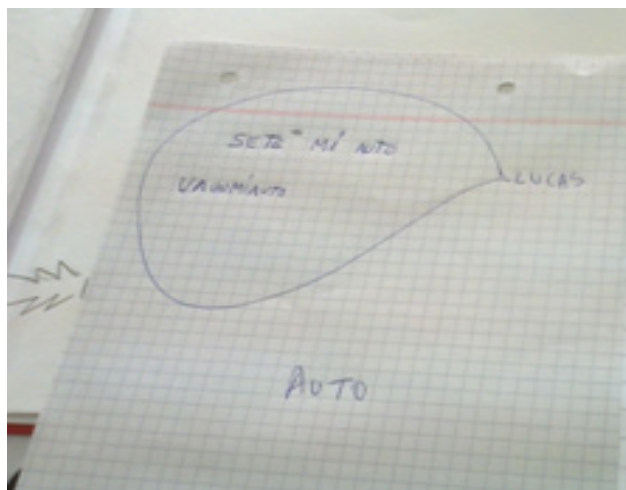


Figura 2 (Borrador del taller de historietas, 2/12/14)

En el globo, a la izquierda, Mateo escribió: “SETE MI AUTO VAUNMIAUTO”. Aquí se observa, por un lado, que Mateo resuelve la palabra ESTE utilizando todas las letras pertinentes pero en distinto orden, lo que Ferreiro llama ‘desorden con pertinencia’ (Ferreiro, 2009) y por otro, que en ese desorden, transforma una sílaba no habitual con

consonante en coda por una que ya conoce muy bien, CV (Hachén, 2002). Mateo está en un período de transición en el que la hipótesis silábica no le sirve para escribir todo lo que quiere y, por lo tanto, se desestabiliza en él para dar lugar, progresivamente, a una hipótesis alfabética que aún no domina. Se trata, entonces de ‘errores constructivos’ porque están en el marco de la evolución en la adquisición del sistema alfabético de escritura. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991,1997). Al pedirle que leyera lo que escribió, inmediatamente reconoció que no había escrito lo que quería. Descubrió que para que dijera “ESTE”, debía invertir las letras del primer segmento y, con una sonrisa, dijo que de “FAVORITO” no escribió nada. Como ya era la hora de terminar, le propuse que completara la viñeta en su casa. Sin dudas, Mateo fue adquiriendo autonomía. Este fue el resultado:



Figura 3 (Mateo, carpeta del taller de historietas, 4/12/14)

Como se observa, Mateo reconoció la macroestructura: puso el título y autor de la historieta al inicio de la hoja y la palabra (entre signos de admiración luego de descubrirlos con la lectura de las historietas) ‘CONTINUARÁ’ al final. Resolvió el problema de escritura eliminando las palabras conflictivas y puso las seguras: ‘MI AUTO’

Noté que había escrito muy bien ‘mi auto’ pero habíamos quedado en que diría: ‘mi auto favorito’. Mateo se dispuso a escribir esta palabra, para hacerlo le ofrecí palabras seguras como ‘FAROL’ y reconoció que la primera parte le servía para ‘FAVORITO’. Seguimos este procedimiento a requerimiento de Mateo²⁴ hasta que logró escribir la palabra. Él mismo se fue dando cuenta de dónde le faltaba algo porque leyó y reconoció que no estaba diciendo lo que quería.

b) El acompañamiento en las clases

Como he establecido en el proyecto, la otra instancia consistía en el acompañamiento de Mateo en las clases. El propósito era que se lograra una integración a sus compañeros mediante un trabajo conjunto durante las tareas habituales del curso. Lo que propuse desde un principio fue que el niño participara de las clases junto a sus compañeros y que se le dieran tareas acordes a sus posibilidades de resolución. El siguiente registro de la primera clase ilustra el modo de trabajo.

9 de diciembre de 2014

9:15 AM

Ingreso con la alumna del Instituto, Claudia R., nos sentamos a la mesa de Mateo, está con otro nene.

Todo el grupo está con el libro “Soy de 5to” abierto en la página 104. Hay dos pizarrones escritos. En el de la izquierda dice:

“Respondé: ¿qué diferencia te parece que hay entre el cuento, la leyenda y la fábula?

Cuento es.....

Leyenda es.....

Fábula es.....

²⁴ El procedimiento es el siguiente: a través del diálogo se le ofrece al niño la posibilidad de mostrarle palabras que le sirvan para la que desea escribir. Por ejemplo: “Favorito, ¿como qué palabra empieza?” Ante la respuesta: “FAROL”, la coordinadora escribe la palabra y le pregunta: “¿qué parte de “FAROL” te sirve para “FAVORITO?””, a medida que va escribiendo, se continúa con el segmento siguiente hasta completar la palabra. La decisión de haber completado el escrito la toma el propio niño con las sucesivas relecturas.

Trabajamos en las páginas 104 y 105”

En el de la cabecera dice (esto era lo que tenía que realizar Mateo):

“Historias conversadas

- 1) ¿Quiénes son los personajes de esta fábula?
- 2) Dibujar”

Cuando Claudia y yo entramos al aula, la maestra dijo:

“-Ah! Ahora que vienen a ayudarte, Mateo, podés escribir el conflicto”.

Entonces, borró dibujar y escribió: “2. ¿Cuál es el conflicto?”

Mateo no tiene libro (después, la maestra explicó el porqué: ella le recomendó que no lo comprara porque ya estaban en junio cuando pasó a esta escuela y no tenía sentido, ella le prestaría el suyo cuando lo necesitara). El inconveniente es que todos trabajan con y en el libro; Mateo no tenía de dónde seguir la lectura. La docente del curso pide que lean por primera vez el texto a los alumnos y elige a una niña para que lo haga en voz alta. La lectura es entrecortada, se realiza una sola vez (y no de forma completa) y la maestra empieza a preguntar acerca del contenido. Cuando los chicos no responden, contesta ella. Inmediatamente pide que completen los blancos del libro (que tiene las mismas preguntas que le realizó a Mateo, con el agregado de: “¿Alguna vez te pasó algo así?, cuéntalo”). (Registro de campo, 9/12/14)

Antes de comenzar con el análisis de este registro, es interesante notar el cambio experimentado por la docente. Pasamos de *‘este chico, ¡nada de nada!’* y *‘pero él ni eso puede hacer’*, a modificar una consigna con el fin de hacerla más demandante (de solicitar un dibujo la maestra pasa a solicitar la identificación del conflicto del cuento). La docente modificó la consigna según el concepto de ‘zona de desarrollo próximo’ (Vygotsky, 1978) que plantea la necesidad de presentar desafíos a los niños, es decir, tareas, actividades, situaciones, etc. cuya resolución requiera de habilidades que estén un paso por encima del nivel de desarrollo presente del niño, de modo que con un adecuado andamiaje (*scaffolding*) (en este caso brindado por el acompañamiento en el aula a cargo mío y de la estudiante de profesorado), el niño resuelva la tarea, actividad, etc. y avance en su aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, al hacer evidente ante la totalidad del grupo la

necesidad de ayuda de un niño en particular (‘ Ah! Ahora que vienen a ayudarte, Mateo, podés escribir el conflicto’), lo estigmatizó como ‘el que no puede solo’. Esa no era nuestra intención y había sido explicitada con anterioridad a la docente. La idea de que las mismas alumnas que habían realizado la residencia fueran a este acompañamiento respondió a la familiaridad que esto producía en el grupo. Nadie tenía por qué saber que íbamos a ‘ayudar a Mateo’. Como lo hacíamos habitualmente durante el período de prácticas, la pareja pedagógica de quien tenía a cargo la clase y yo, recorríamos el aula junto con la residente para acompañar en las tareas a los niños y nos deteníamos en las distintas mesas para participar del proceso de elaboración de los trabajos y eso habíamos quedado en hacer; la expresión de la maestra ni bien entramos al aula desconfiguró nuestra estrategia y puso en el centro de las miradas a Mateo con su ‘educabilidad bajo sospecha’ (Baquero, 2001). Pese a este revés, mantuvimos nuestra costumbre de recorrer el aula y escuchar los comentarios de los niños. Una alumna le pidió ayuda a Claudia (la estudiante que me acompañó en esta jornada) con lo que se minimizó el comentario inicial de la docente.

En relación a la producción de Mateo debo destacar que, en este caso, estaba trabajando en pareja con otro compañero, Lucas, y a ambos les preocupaba ‘qué responder’ pero no sabían cómo. Les propuse que me leyeran el texto (una fábula breve) porque yo no lo conocía. Lucas comenzó a leer en forma vacilante y lenta, al segundo renglón me pidió que siguiera yo. Accedí al ver que estaba haciendo un esfuerzo que no lo llevaba a la comprensión del texto²⁵. Al finalizar, ambos estaban más animados y reconocieron lo que tenían que ‘poner en la primera’: “dos amigos y un oso”. Lucas empezó rápidamente a escribir: ‘DOS’. Mateo, con la misma rapidez, miró lo que había escrito Lucas y lo reprodujo. Me senté a su lado y le dije que él podía hacerlo solo:

Yo:- Después de ‘dos’, ¿qué querés poner?

Mateo:- Amigos.

Yo:- Bueno, escribí ‘amigos’, pensá qué letras tiene y ponélas.

Mateo:-A A A, con la A.

²⁵ El descifrado que produce Lucas al solicitarle que lea es una muestra más de que las cosas no eran difíciles solo para Mateo, replantea el modo de encarar las situaciones didácticas en las clases y llama a la integración de esfuerzos entre el Instituto de Formación Docente y las escuelas primarias hacia una praxis docente enmarcada en el paradigma de los Derechos Humanos (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008)

Yo:-Sí, dale, poné la A, ¿cómo sigue?

Mateo:- MI MI, con la I.

Yo: Sí, tiene la 'i'.

Mateo: (Escribe I) –GO GO, la O (la escribe) y (escribe 'Y OSO') un oso.

Yo:- ¡Muy bien, te acordaste de la 'y' cuando sirve para unir y acá está uniendo amigos con oso. ¿Vamos a leer todo a ver cómo quedó?

Mateo:- Dos (señalando AIO se queda callado).

Yo: ¿Dice amigos ahí?

Mateo:- No, le falta en MI.

Yo:- ¿Te doy una palabra con MI? A ver, MIGA (lo escribo en un papel)

¿qué parte de miga te sirve para A MI GO?

Mateo:- (Señalando MI).

Le pido que no borre lo que escribió antes y que lo ponga bien debajo.

Empieza a escribir: DOS AMI

Yo:- ¿Cómo sigue?

Mateo:- GOS ¿me escribís una con gos?

Yo: (Pensando)- No me sale ninguna con 'gos'. ¿A ver si te sirve esta?
(escribo: GOMA)

Mateo:- Sí, me sirve esta parte (señalando GO y la escribe al lado de AMI).

Yo:- Muy bien ¿vamos a ver si ahora dice 'amigos'?

Mateo (leyendo)- ¡Le falta la 'se'! (y agrega una S)

(Registro de campo 2/12/14)

La segunda respuesta, '¿Cuál es el conflicto?', requería de una interpretación de la fábula. Volvimos al texto, le fui preguntando a Mateo y a su compañero y, entre ambos, llegaron a la conclusión de que el conflicto era que había aparecido un oso y uno de los amigos había dejado solo al otro. Mateo elaboró la respuesta sin pedir ayuda excepto cuando quiso escribir la palabra "que" (pidió que escribiera "queso", releyó y vio que no había escrito bien 'dejó' (decía 'DELO'), pidió una palabra, escribí JOYA, corrigió y completó la escritura. Como puede suponerse, este tipo de actividades requieren de Mateo un enorme esfuerzo que, en la clase habitual podría fácilmente ser sustituido con la copia al

compañero o la que, antes de que termine la hora, todos pueden hacer del pizarrón porque es la misma maestra la que completa el cuestionario cuando considera que todos deberían haberlo terminado antes del recreo. De ese modo se explica que la carpeta de Mateo estuviera prácticamente completa aunque no podía escribir por sí mismo más que su nombre propio. En la figura 4 se puede apreciar el trabajo terminado en la carpeta de Mateo y el papel en el que fui escribiendo las palabras seguras que le sirvieron en la escritura.

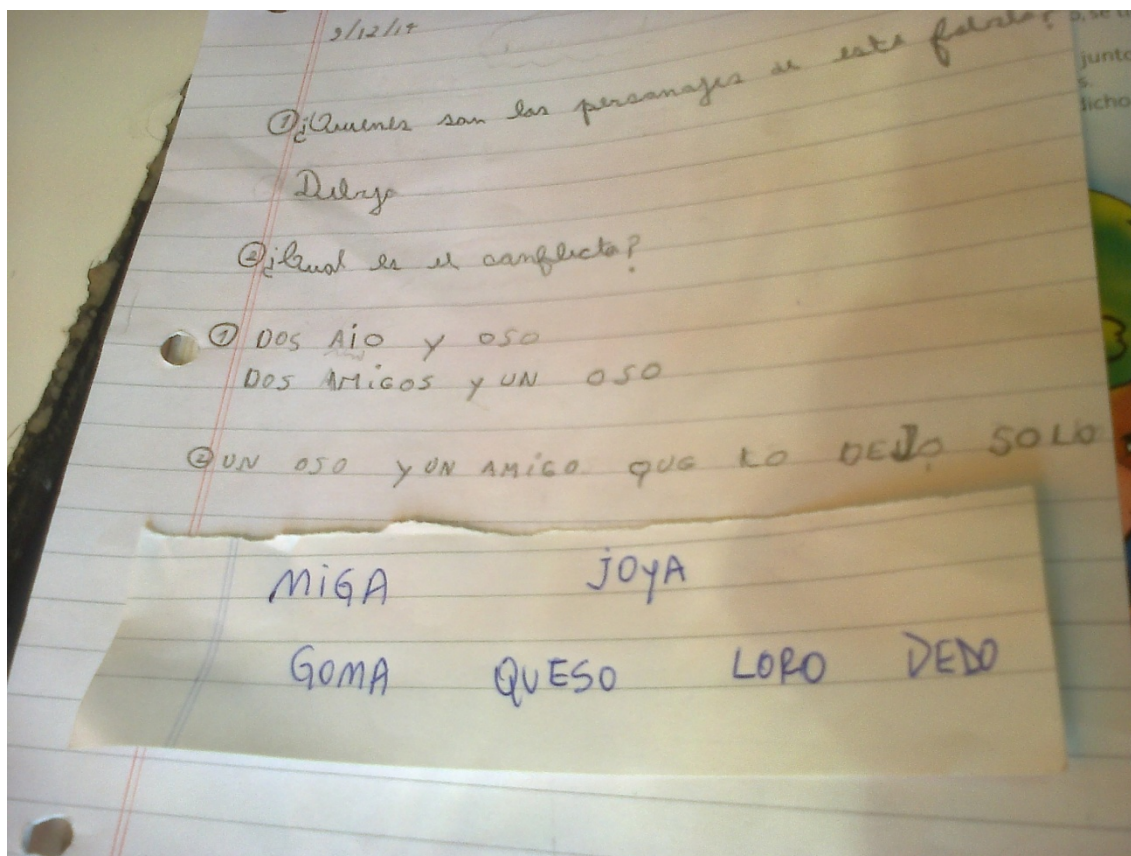


Figura 4. Mateo, carpeta de clase, 9/12/14

Como se puede observar, Mateo se fue animando a escribir por sí mismo, interactuó con su compañero compartiendo dudas y posibles soluciones y estuvo atento a las autocorrecciones que podía hacer a lo largo de su trabajo. Fue capaz de comprobar su propia capacidad de comprensión del texto y la necesidad de sucesivas relecturas de sus

escritos para lograr una versión más adecuada a las exigencias de legibilidad de sus propios textos. En el proceso de andamiaje participamos en este caso yo misma y un compañero de banco de Mateo. Aquí la tarea propuesta fue gratificante y motivadora (Gaskins, 2000), condujo a la autonomía de Mateo (‘sin pedir ayuda’) y seguramente le brindó un sentido de pertenencia y valoración de su propio potencial (Jiménez, 2003; Suranna, 1999/2000). Mateo no estaba solamente copiando o dibujando, acciones a las que había sido limitado hasta el momento, sino que estaba participando activamente en los mundos de la lectura y la escritura (Lerner, 2003; Fitzgerald, 2003; Jiménez, 2001, 2003).

Lamentablemente, la realidad educativa de la Provincia de Buenos Aires en 2014 y 2015 no fue propicia para la continuidad del proyecto. Hubo, durante todo el período, gran cantidad de días de clase caídos por paros de los diversos gremios docentes y no docentes, hubo problemas de infraestructura que implicaron la suspensión de clases, también; de modo que lo proyectado tuvo que acotarse a las posibilidades de tiempo y espacio que nos ofreció la escuela. Vivimos en carne propia la dificultad del sistema educativo por garantizar la continuidad en los días de clase (Krüger, 2013; Rivas, 2010) y las “condiciones particularmente difíciles de enseñanza que suelen imperar” en algunos contextos (Veleda, 2014, p. 8).

c) Período compensatorio de febrero de 2015.

Al finalizar el ciclo escolar en diciembre, se había programado continuar con el acompañamiento durante el mes de febrero, en el período compensatorio²⁶ correspondiente a las dos semanas previas al comienzo de clases.

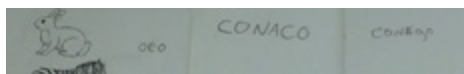
Además de Mateo debían concurrir a esa instancia otros dos alumnos; la docente de 5to era la encargada de preparar trabajos para compensar los aprendizajes no logrados

²⁶ Este período está reglamentado por la Resolución 1053/05 de la DGCyE sobre Compensación de aprendizajes que considera la posibilidad de ofrecer períodos compensatorios posteriores a la finalización del ciclo lectivo para aquellos alumnos que no han logrado los aprendizajes necesarios para pasar al siguiente grado.

durante el año haciendo hincapié en las apoyaturas necesarias para cursar el último curso de la primaria. Debía, además, evaluar y promocionar o no a los alumnos.

En realidad, por decisión institucional, sólo se desarrollaron tres encuentros, a los cuales asistí como observadora participante. Desde ese rol colaboré con los alumnos en la resolución de las problemáticas presentadas por la docente y solicité permiso para aplicar una evaluación a Mateo para comprobar sus avances en la comprensión del sistema de escritura, cosa que realicé al día siguiente. Se trató de una réplica de la prueba de diagnóstico que se había tomado en octubre, parte de la cual se había reiterado en diciembre. Los resultados fueron los siguientes:

1. ABECEDARIO: Mateo reconoció todas las letras del abecedario (aunque no les asignó el nombre correcto a las siguientes: (L: le; S: se; M: ma; D: da; C: ci; G: ga; V: vi; J: jo; R: ro; F: fe)
2. SISTEMA DE ESCRITURA: Mateo evolucionó de una escritura de hipótesis silábica a una silábico-alfabética. Se observó que tenía dificultades diferentes en relación a los diversos tipos de sílabas; si tomamos como patrón palabras con sílabas CV, observaremos claramente esta evolución:



la primera escritura es estrictamente silábica con valor sonoro vocálico convencional (OEO), corresponde al día 27/10/14; la segunda (CONACO) ya es alfabética porque asigna una forma gráfica por cada fonema; sin embargo evidencia cierto desconocimiento de la correspondencia grafofónica (coloca A por E y C por J), esta escritura es del 9/12/14; en la tercera, correspondiente al 20/02/15, escribe CONEGO, reconociendo el valor sonoro convencional de todas las vocales y asignándole al grafema 'G' una de sus posibilidades sonoras (aunque no la correcta para este caso). Esto implica una evolución en su hipótesis acerca del sistema de escritura y un conocimiento más acabado de nuestra lengua (qué grafema corresponde a qué fonema). Cuando Mateo se enfrenta con otro tipo de sílabas CCV o CVC, vacila y termina con soluciones de

compromiso que se parecen a hipótesis presilábicas²⁷. No se trata de una involución, es que Mateo ahora sí está pensando cómo funciona el sistema y hay complejidades del mismo que todavía no asimiló (Ferreiro 2001, 2009).




3. LECTURA DE PALABRAS SUELTAS: leyó todas las palabras presentadas (serpiente, conejo, cebra, hipopótamo, pez, tigre, pulpo, bruja, castillo, princesa, ogro, príncipe,) en los tres tipos de letra (impresión mayúscula, minúscula y cursiva)
4. LECTURA DE TÍTULOS: leyó los siguientes: Pinocho, Blancanieves y los siete enanitos, La sirenita, Caperucita Roja. (Registro de evaluaciones. Cuaderno de campo. 20 /02/ 15)

Se observó entonces, que si bien había mucho para seguir aprendiendo, fue muy grande la diferencia en términos de progreso que se había producido en dos meses.

Segunda etapa del proyecto.

El taller de revista.

Recordando que el propósito del proyecto era: “propiciar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en beneficio del niño quien, para hacerlo efectivo, deberá lograr un dominio de la escritura y la lectura acorde a su edad y nivel escolar”²⁸ y teniendo en cuenta que estaba previsto un acompañamiento durante el tiempo de Promoción Acompañada²⁹, en cuanto comenzó el ciclo lectivo 2015, me presenté en la escuela para comenzar la segunda instancia del proyecto, que sería la realización de un taller de revista con todo el curso de 6to año. Trabajar con todo el grupo constituía un nuevo desafío y el

²⁷ Por ejemplo, para escribir ‘cebra’:   , el 27/10 puso CELA aplicando una hipótesis silábico alfabética que se repite el 9/12: ‘SEVA’, el 20/02/15 escribió ‘SERGA’ mientras repetía la palabra en voz baja; no pudo reproducir la sílaba ‘BRA’ de la que percibía la ‘R’, escribiendo ‘SER’; estimo que la ‘G’ fue su solución de compromiso para poner una letra que reconocía entre ‘CE’ y ‘A’, que era más que la ‘R’ pero no sabía cuál.

²⁸ Ver Proyecto Conjunto en Anexo 1.

²⁹ Recordemos que el sistema de promoción acompañada contempla el trabajo institucional que debe realizarse con los alumnos que habiendo sido promovidos, no han logrado compensar la totalidad de los aprendizajes requeridos para el curso (Resolución 1057/14 de la DGCE)

cumplimiento de una promesa³⁰. El propósito era el de quebrar el aislamiento de Mateo en el aula por una cuestión de integración social y también de conveniencia pedagógica: el encuentro con los pares al resolver tareas comunes, sabemos, enriquece a todos los participantes (Vygotsky, 2008).

El recibimiento de la docente y de los alumnos del curso fue muy bueno, se percibió entusiasmo por la propuesta e interés por llevarla a cabo. Se consensuó que la actividad se realizaría durante dos horas cada quince días. Esta frecuencia debió ser alterada a una hora por semana por cuestiones organizativas institucionales; sin embargo, los encuentros se espaciaron debido a las frecuentes interrupciones en el dictado de clases por los motivos enunciados antes. De este modo, el cronograma elaborado en principio iba siendo modificado en función de las necesidades que la realidad iba imponiendo. Esta acomodación y flexibilidad es característica de la investigación-acción (Burns, 1999).

Las primeras reuniones se utilizaron para construir colectivamente la naturaleza del producto que los niños deseaban realizar y la lectura y análisis de notas periodísticas. Los alumnos participaron activamente en el reconocimiento de la estructura de las diversas notas que fueron repartidas durante el encuentro así como del contenido de las mismas.

Mención especial requiere el relato referido al uso de las computadoras en este contexto del taller de revista. En la escuela había dos muebles con netbooks aportadas como aulas virtuales (una del Ministerio de Educación de la Nación y otra de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires). El primer encuentro de los chicos con las computadoras fue muy interesante aunque alejado de la redacción de las notas periodísticas que tenía planificadas. Se dio un importante trabajo colaborativo en el que los alumnos que conocían el manejo de las computadoras ayudaban a los novatos. Muchos de los niños debutaron con el uso de las máquinas ese día. Al finalizar la primera hora, ya todos sabían cómo encender y apagar, buscar el programa para escribir, guardar en carpetas los textos, cambiar el fondo de pantallas y sacar fotografías. Algunos pudieron empezar a escribir su nota y otros se complacieron en ver sus propios nombres escritos en la pantalla. Todo el proceso fue

³⁰ Cuando los chicos preguntaron (en 5to.) por qué Mateo se quedaba en la escuela en el turno tarde, expliqué a todo el curso que estábamos trabajando para la elaboración de una revista escolar para el año próximo con todo el grupo y que Mateo, por sus habilidades en el dibujo me estaba ayudando a armar una historieta que podría incorporarse a esa revista.

dinámico y participativo. Los chicos estaban sumamente concentrados en sus producciones. En todo este trabajo, los conocimientos que previamente había adquirido Mateo en el manejo de la computadora durante el taller de historietas le sirvieron para convertirse en ayudante de los compañeros menos familiarizados con informática. Fue la primera vez que lo vi como protagonista del aprendizaje propio y compartido y esto se reflejó claramente en su rostro. De este modo, Mateo asumió el rol de colaborador y produjo el andamiaje (*scaffolding*) que sus pares necesitaban. En esta ocasión fue él quien tenía el conocimiento y habilidades que sus pares no poseían (Vygostky, 1978). Las Figuras 5 y 6 muestran el trabajo individual mientras que la 7 muestra el trabajo colaborativo.



Figuras 5 y 6: Concentración y trabajo individual.

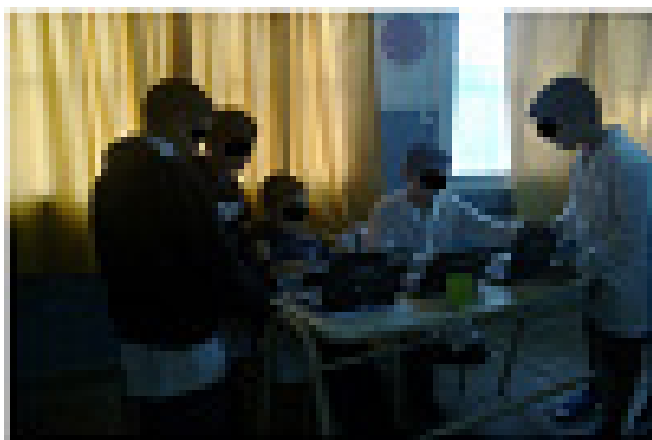


Figura 7 Trabajo colaborativo. Mateo asesora a sus compañeros sobre el uso de la computadora.

En una de las jornadas realizamos la redacción conjunta de la nota editorial. En otra, analizamos notas de diarios observando especialmente lo macroestructural y el uso de los párrafos y signos de puntuación. Mateo participaba del trabajo conjunto aportando ideas, al igual que el resto de los compañeros. Es interesante resaltar este aspecto porque lo habitual en las clases observadas era verlo aislado del resto del grupo durante las actividades áulicas. Este aislamiento tenía que ver con las tareas diferenciadas que se le proponían como ya se comentó. Dichas tareas diferenciadas lo forzaban a trabajar individualmente, sin el apoyo de pares y/o docente, es decir, sin recibir el andamiaje necesario (Vygotsky, 1978) y lo ubicaban en una posición de ‘sospecha de su educabilidad’ (Baquero, 2001)

El uso de un cañón proyector y una computadora en la que se podían ir haciendo las modificaciones sugeridas y, a la vez mostrar la copia original hasta llegar a la versión definitiva fueron recursos que permitieron mostrar y vivenciar el carácter dinámico, recursivo, activo y participativo de la escritura (Berg, 2003; Paris, 2005). Estos recursos fueron muy bien estimados por los alumnos quienes se mostraron participativos, atentos y críticos de las propias producciones, mostrando los beneficios de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. (Ferreiro, 2001; Ferreiro y Luquez, 2003; Ferreiro y Kriscaustky, 2003; Área, 2005)

Algunos niños, entre los que se encontraba Mateo, solicitaron revisar el texto individual en forma conjunta y, de ese modo se llegó a mejorar la versión original. En ningún momento hubo expresiones negativas acerca de la forma de escritura (sintaxis, ortografía, puntuación) del texto objeto de crítica. Se mantuvo durante toda la actividad una actitud comprometida con la resolución de un producto que sería publicado. Esta cuestión merece ser destacada porque se habían observado, en las clases previas, situaciones de violencia verbal manifestada en burlas hacia la manera de leer y de escribir de los compañeros, cosa que no ocurrió en estos encuentros. Resulta interesante comprobar que, buscando defender el derecho a la educación de un alumno se produjeron ‘efectos colaterales’, no buscados en principio; la generación de un clima escolar propicio para el trabajo colaborativo basado en la producción de un objeto material (en este caso, una revista) que es responsabilidad del conjunto de los chicos y cuyo contenido es elegido por ellos resultó en la presencia de otro tipo de conflicto, el cognitivo y no el que se resuelve a través de la violencia. Parecían otros alumnos, más interesados, más comprometidos, más

compañeros, con más dudas y más conocimientos cuando estaban elaborando la revista, sin embargo eran los mismos pero en otro clima (D'Angelo y Fernández, 2011).

Lamentablemente, las máquinas se contaminaron con un virus que impidió la continuidad de su uso. Debimos redefinir procedimientos y consensuar con los alumnos la forma de publicación de los trabajos realizados. Uno de los textos perdidos fue el de Mateo, aunque quedó un pequeño registro fotográfico y un epígrafe escrito por él y corregido en un trabajo colectivo con la computadora. Él mismo tomó una foto la tomó usando su máquina y escribió:

¡Hola! soy ██████, mis amigos son A█████ y L█████.

Estoy en el cole con los pibes, estamos con la computadora.

¡Dale que va!

(Registro rescatado de la computadora de Mateo 21/05/15)

Ante estas dificultades, decidimos realizar sólo una versión mural incorporando los textos que pudimos rescatar de las averiadas computadoras. El registro fotográfico (figuras 9 a 11) del proceso de armado es elocuente en relación al entusiasmo y compromiso (Gaskins, 2000) puestos de manifiesto en la recuperación de los textos y la confección de los afiches.



Figura 8. Trabajo colaborativo.



Figura 9. Trabajo colaborativo.

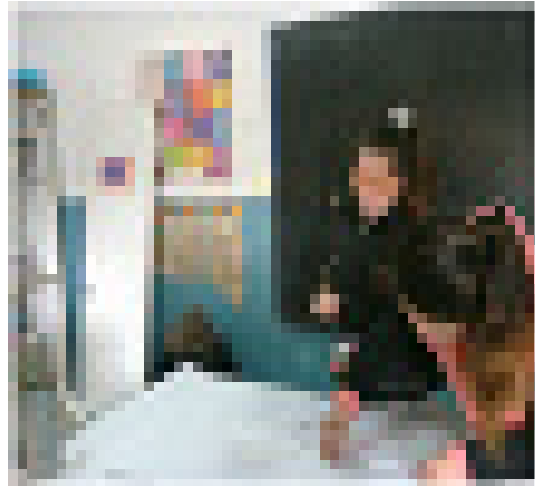


Figura 10. Trabajo colaborativo.

Las Figuras 11 y 12 muestran el trabajo final exhibido en los pasillos de la escuela.



Figura 11. Trabajo final.



Figura 12. Trabajo final.

El proyecto propició experiencias de aprendizaje gratificantes y motivadoras (Gaskins, 2000).

Si bien Mateo no fue el protagonista de esta parte del trabajo, tuvo la alegría de ser uno más de los que participaron en un proyecto conjunto, retratado con los otros, también sonriente, también orgulloso de mostrar al resto de la escuela que 6to trabaja bien: “Mire, Señor, cómo trabajamos con las computadoras” dijo un compañero para llamar la atención de la maestra que habían tenido en 5to mientras mostraba la fotografía que así lo atestiguaba. Mateo se ha demostrado a sí mismo y a los demás que puede leer, escribir, ayudar a los compañeros, pedir ayuda, resolver situaciones y tomar decisiones con lo que ha avanzado varios pasos en el ejercicio de su derecho a la educación de calidad que venía siendo vulnerado.

Prescripción y realidad: Aproximaciones para comprender el caso de Mateo

Entre la estipulación de derechos en leyes, declaraciones y reglamentos, lo prescripto en el Diseño Curricular y la realidad experimentada por Mateo casi al egresar de la escuela primaria parecía haber un abismo. No es el propósito de este trabajo explicar este desfase. El objetivo fue describir y analizar el caso de Mateo, y describir una propuesta de intervención para facilitar la alfabetización del niño, llevada a cabo en 2014-2015, por medio del análisis de una cantidad y variedad de datos recolectados.

Sin embargo, es posible realizar algunas aproximaciones, siempre teniendo en cuenta que no he indagado acerca de estos aspectos en especial. Una primera consideración se refiere a que el sistema educativo argentino, en particular en la escuela primaria, está caracterizado por su inequidad (Adrogué, 2013). Es decir, los niños no reciben el mismo tipo de educación en todo el país y existen variaciones importantes por provincia y dentro de una misma provincia (Adrogué, 2013). Además, según expresa Veleda (2014, p. 1), existen en la Provincia de Buenos Aires “circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan”, por lo que “los alumnos encuentran ambientes de aprendizaje muy diferentes en términos de equipamiento, gestión y nivel socioeconómico según el establecimiento al que asisten” (Veleda, 2014, p. 3). A su vez, las condiciones de aprendizaje varían entre escuelas por diferentes motivos, por ejemplo el estado edilicio y la disponibilidad de recursos didácticos como computadoras y material pedagógico, entre otros (CIPPEC, 2004). Estas dificultades conducen al bajo rendimiento escolar (Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006). Terigi (2007) afirma que los problemas de rendimiento son, en nuestro contexto argentino, un anticipo de la deserción. El hecho de que Mateo no estuviese alfabetizado en 5to grado es evidencia de esta inequidad y de condiciones que han desembocado en su pobre rendimiento en la escuela. A su vez, el hecho de que la escuela desconociera la situación del niño y no hubiese planificado acciones especiales para él es consistente con la reproducción del capital educativo a la que se refieren Perez Centeno y Leal (2011), es decir, es posible predecir la trayectoria escolar de un niño según su contexto familiar y socioeconómico. En este sentido, concuerdo con Terigi (2007, p. 9) quien afirma que “los

sistemas educativos provinciales [han fracasado] en el establecimiento de bases homogéneas para el cumplimiento de los derechos educativos de la población.”

Sumado a esto, muchas veces la estigmatización y la violencia están también presentes en las escuelas (Veleda, 2014). La frase ‘este chico nada de nada’, dicha por la maestra delante de todo el grado, es una forma de estigmatización ‘transmitida’ a los compañeros de Mateo, quienes lo conocen en esta dimensión que presenta la docente. Otros aspectos a considerar incluyen las prácticas docentes ya que muchas veces los maestros tienen bajas expectativas respecto de los progresos posibles de determinados alumnos, y tienden a “enseñar un currículum diluido, o a destinar menos tiempo a las tareas pedagógicas que en otros contextos” (Veleda, 2014, p. 4). Por ejemplo, las tareas ofrecidas a Mateo eran copiar y dibujar. Es posible afirmar entonces que todas estas cuestiones afectan negativamente la experiencia escolar de los alumnos y la calidad educativa (Veleda, 2014).

Mientras el caso de Mateo ejemplifica esta inequidad y vulneración de sus derechos educativos, Perez Centeno y Leal (2011) sostienen que los incrementos de la obligatoriedad escolar establecidos a partir de la década de 1990 han contribuido a la democratización educativa desde el punto de vista de la cobertura del sistema y sus resultados. Queda claro en este trabajo que Mateo no fue alcanzado por dicha democratización educativa. Pero ¿por qué preocuparnos por Mateo si se trata de un solo niño en el grado? Porque como afirman Gvirtz, Larripa y Oelsner (2006) y Terigi (2007), Mateo estaba experimentando bajo rendimiento escolar que conduciría a su deserción, lo que representa una forma de exclusión educativa (Gvirtz y Beech, 2014). El sistema había garantizado el acceso de Mateo a la educación pero probablemente estaba fallando en garantizar su permanencia más allá de estar físicamente presente en el aula. Estaba fallando en términos de sus derechos educativos. Además de creer que cada niño es importante y que no se debe tolerar la vulneración de sus derechos, la experiencia de recorrer las aulas me ha llevado a vislumbrar que Mateo no es el único caso de permanencia sin aprendizaje en la escuela primaria. Investigar las dimensiones de esta problemática es tema de otro estudio; sin embargo éste

aporta datos que nos permiten pensar en una problemática más generalizada de lo que se piensa.

En otro orden de cosas, el Estatuto del Docente (Ley n° 10.579 de 1987) estipula que los docentes pueden optar por las escuelas públicas donde deseen trabajar según el puntaje acumulado. En este puntaje la antigüedad tiene un papel importante y esto explica que muchos docentes jóvenes e inexpertos trabajen en escuelas más desfavorecidas (CIPPEC, 2004). Sin embargo, no es la falta de experiencia la que se ha jugado en este caso ni se trataba de una escuela ‘periférica’. Justamente la docente titular del 5to año en el que encontramos a Mateo en 2014 era la de mayor puntaje de la escuela, la que quedaba ‘a cargo’ ante la ausencia de directivos, la que tenía las llaves, la que contaba los días que le faltaban para acceder a la jubilación. Pero era también la que mantenía paradigmas meritocráticos y estigmatizadores de las diferencias; la que hacía recaer el peso del ‘fracaso’ en el alumno, su procedencia socioeconómica y familiar.³¹ No es tema de este trabajo analizar los dichos de la docente pero resulta interesante reconocer que con esa cosmovisión difícil le habrá resultado recibir un alumno no alfabetizado convencionalmente en 5to e integrarlo a las actividades áulicas, elaborar las situaciones didácticas adecuadas para que completara los aprendizajes y crear el clima de inclusión necesario para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos.

Por último, si se observan las estadísticas disponibles, según datos de Cimientos (2014) y Rivas (2010), Mateo no encuadra en ellos ya que es un niño que permanece en el sistema. Por ejemplo, un dato es que en el nivel primario promueven más estudiantes que en el nivel secundario; el grado con más dificultades para la promoción es 1ro³² (donde en general un 10% no llega a promover y repite o abandona; los niveles de promoción aumentan a medida que se avanza hasta el 6° grado). También es interesante observar que Mateo estaba escolarizado en una jurisdicción con tasas de promoción superiores al promedio nacional en primaria como es Buenos Aires. Cimientos (2014) y Rivas (2010) también refieren que la relación entre promoción y repitencia es inversamente proporcional:

³¹ Ver en el anexo 2 la entrevista realizada a esta maestra en 2014.

³² Cuestión que ha sido tenida en cuenta promoviéndose la instauración de la ‘unidad pedagógica’ de 1ro y 2do años de primaria.

mientras aumentan los promovidos, baja la cantidad de repitentes (que ha estado decreciendo desde 2006). Por ejemplo, para el año 2009, al iniciar el nivel primario, de cada 100 matriculados en 1º grado, casi 10 repetían el curso en las escuelas estatales, mientras que en 6to se observaban 3 repitentes por cada 100 inscriptos al grado. La tasa de repitencia total en la educación primaria era de 6,1% en 2006, que se considera muy alta (en los países desarrollados es del 1 o 2%). En 2012, esta tasa fue de 2.9% para todo el país (INDEC, 2015). En todos los grados, las escuelas estatales registran menor promoción o dicho de otro modo, mayor fracaso escolar. Mateo era en 5to grado un exponente de este fracaso porque aunque solo había repetido un curso, no había aprendido a leer ni a escribir por sí mismo. Vemos que no forma parte de esta estadística y no he encontrado ninguna que lo incluya. Mateo pertenece al grupo de alumnos escolarizados en el segundo ciclo pero no alfabetizados; niños que pasan de curso año a año e incluso egresan de la primaria pero no aprendieron a leer ni a escribir; niños cuya problemática escolar parece estar invisibilizada.

Otro dato interesante es que en el nivel primario se observa bajo abandono, menos del 2% entre 2006 y 2009, y 1% en 2013-2014 (INDEC, 2015). Además, Buenos Aires es una de las jurisdicciones con menor nivel de abandono en el nivel primario (Cimientos, 2014; Rivas, 2010). Sin embargo, se registra sobreedad desde el inicio del nivel, que en el caso de Mateo estuvo vinculada a la repitencia de un curso. La sobreedad es una característica del sistema, en particular en las escuelas estatales (aproximadamente 5 veces más que en las escuelas privadas) (Cimientos, 2014; Rivas, 2010). Por ejemplo, en 2010 en 6to grado, la cuarta parte del total de inscriptos tenía uno o más años de atraso. En 2013, el promedio para el país fue del 15.6% y 11% para el contexto de Mateo, Buenos Aires (INDEC, 2015). Otra vez más, es interesante notar que una de las jurisdicciones con menor nivel de sobreedad en el nivel primario es Buenos Aires. Con respecto al egreso, en el año 2009, 9 de cada 10 ingresantes egresaron de la escuela primaria. Lo que, como he intentado mostrar, no garantiza el derecho de aprender.

Estos datos estadísticos no nos hablan de Mateo ni de todos los Mateos que transitan las escuelas bonaerenses. Es por eso que este trabajo ha permitido revelar diferentes

aspectos vinculados a su alfabetización por medio del estudio del microcosmos de su aula: la perspectiva cualitativa y longitudinal brinda un acercamiento a la problemática del niño. En este sentido, este trabajo es consistente con la importancia asignada a la dimensión del aula y la escuela en la resolución de las problemáticas educativas (Gvirtz y Beech, 2014).

Consideraciones finales acerca del proyecto

El proyecto llevado a cabo para intervenir en el caso de Mateo, descrito aquí, transcurrió a lo largo de 18 meses y esta mirada longitudinal es importante. Recorrí las escuelas en las que transitó el niño y tuve entrevistas con familiares, maestras, directivos y miembros de los Equipos de Orientación Escolar. Participé en las clases de 5to acompañando a Mateo en su proceso de alfabetización por medio de una intervención didáctica que tuvo precisamente este objetivo. Asistí a capacitaciones sobre alfabetización desde distintas perspectivas y evalué su aplicación a esta situación específica. También participé en las clases de 6to año organizando talleres personalizados y grupales, en este caso con el objetivo de garantizar la inclusión genuina de Mateo en su contexto escolar, más allá de la inclusión en términos de estar presente en un aula.

A pesar de las limitaciones que la realidad impuso, Mateo se fue convirtiendo progresivamente en protagonista de su propio aprendizaje, experimentó nuevas situaciones didácticas que lo llevaron a descubrir la alfabetización del sistema de escritura, a leer e interpretar consignas, cuentos, etc., a producir textos en forma acompañada al comienzo, e independiente al final. Es decir, progresó en los niveles de autonomía (Lerner, 2003) como lector y como escritor y en términos de ciudadanía como portador del derecho a la educación.

El trabajo realizado durante el año fue muy positivo también en otros aspectos, más allá de la alfabetización específica que motivó la intervención. Mateo, quien había sido un niño ‘incluido’ en la escuela (estaba presente), vivía sin embargo la exclusión en forma cotidiana. No sabía leer ni escribir, motivo por el cual no participaba de las tareas propuestas por sus docentes y se limitaba a copiar o dibujar - o más bien era limitado a

copiar y dibujar. El proyecto de intervención diseñado y llevado a cabo, descrito en este trabajo, le permitió a Mateo, además de alfabetizarse, establecer vínculos con sus pares y los docentes. Estos vínculos favorecieron el intercambio de ideas y propuestas, la creación, la consulta, la producción individual y colectiva de textos. En la segunda etapa del proyecto, Mateo, sus compañeros y yo pudimos armonizar el trabajo con la alegría, compartimos lecturas, comentarios, meriendas y juegos. Todo este clima fue propicio para la aceptación de normas de convivencia, lo que llevó a la comprensión de la necesidad del respeto a las formas de escritura como una de las maneras de buscar la comunicación para la producción colectiva de objetos culturales. De este modo, la corrección ortográfica y sintáctica de los textos producidos surgió como una necesidad de la interacción social. Mateo y sus compañeros vivenciaron la escritura como una práctica social y comunicativa genuina (Lerner, 2003; Berg, 2003; Paris, 2005).

Mateo necesitaba situaciones de enseñanza capaces de adaptar, expandir y reconstruir los marcos de referencia a través de los cuales interpretar experiencias nuevas de lectura y escritura en base a lo que él ya sabía, teniendo en cuenta aspectos sociales e institucionales más amplios con impacto en su desempeño lector y escritor. Necesitaba un docente que apreciara y respetara su diversidad (Jiménez, 2003) y que aceptara y valorara su individualidad (Thisted et al., 2007), que generara un ambiente cálido que incentivara el aprendizaje participativo y colaborativo. Los educadores que participamos en este proyecto nos reconocimos como agentes de cambio y transformación dentro de una sociedad democrática (Powell et al., 2001) y tuvimos un propósito moral (Dillon, 2000). Nuestro propósito moral fue el de crear un impacto significativo en la vida de Mateo y fue más allá del ‘entrenamiento’ en la adquisición del sistema de escritura hacia el desarrollo de aspectos como el respeto y el aprecio por la diversidad (Atkinson Smolen y Ortiz-Castro, 2000; Landrum, 2001), la empatía (Miller, 2000/2001), la justicia, el pensamiento crítico, etc. en un marco democrático que posibilitara el acceso de Mateo a la educación, su inclusión genuina dentro del sistema educativo (Lehr y Thompson, 2000; Miller, 2001), conectando su aprendizaje con su vida (Dunn, 2001).

Hoy, el niño que conocí en 5to año de la escuela primaria es un joven que cursa el secundario. Surgen nuevos interrogantes a explorar en un futuro: ¿En qué medida nuestra contribución coadyuvó a que Mateo se integre en la escuela secundaria?, ¿De qué forma se puede organizar una articulación apropiada entre los niveles primario y secundario para acompañar y beneficiar, durante la transición, a los niños que tienen serias dificultades en su alfabetización?

Y, para seguir pensando, digo, con Emilia Ferreiro (2007):

Alfabetizar, sí, pero sabiendo que el niño, sujeto del aprendizaje, es un ser pensante, y que la acción educativa puede apelar a su inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente.

Alfabetizar también a jóvenes y adultos, pero dejando de lado la socorrida expresión que nos invita a “combatir o erradicar el analfabetismo adulto”, porque no hay nada para combatir. El lenguaje militar (o médico-militar) asociado a estas expresiones es inadecuado.

El analfabetismo no es una plaga ni un virus. Es una de las manifestaciones más evidentes de la marginación y la pobreza. (p. 36)

Referencias

- Adrogué, C. (2013). Equality of educational opportunities at public primary schools in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (89) Retrieved 18/02/2017, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1221>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- Alvarado, M (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística UBA
- Alvermann, D. & Hagood, M. (2000). Fandom and Critical Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 436-446. Retrieved 18/02/2017 from <http://www.jstor.org/stable/40017080>
- Área Moreira, Manuel. (2005) *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: OCTAEDRO

- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly*, 33: 625-654.
- Atkinson, D. (2000). The Author Responds ... *TESOL Quarterly*, 34, 752-752.
- Atkinson Smolen, L. y Ortiz-Castro, V. (2000). "Dissolving borders and broadening perspectives through Latino traditional literature". *The Reading Teacher*, N° 53, pp. 566-578. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/i20204834>
- Baquero, R (2001) "La educabilidad bajo sospecha". *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año IV N° 9, Rosario: Ed. Laborde.
- Berg, C. (2003). "The role of grounded theory and collaborative research". *Reading Research Quarterly*, N° 38, pp. 105-111
- Bergin, A y Vassiliades, A. (2016) "Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional" En: Seoane, V. (coord. ed.). (2016). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Bernhardt, E. (2003). "Challenges to reading research from a multilingual world". *Reading Research Quarterly*, N° 38, pp.112-117.
- Blanco, A.; Calmels, D.; Cuter, M; Grunfeld, D; Kaufman, A; Kuperman, C; Rodríguez, M y Torres, M (2011). *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Serie Respuestas. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Borzone, A. M.; Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1994). "From Communicating to Talking". En: Stierer, B. y Maybin, J. (eds). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. (pp. 59-73). Avon: The Open University.
- Burgess, S., Hecht, S., y Lonigan, C. (2002). "Relations of Home Literacy Environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study". *Reading Research Quarterly*, N° 37, pp. 408-426.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University
- Cambourne, B. (2001). "Why do some students fail to learn to read: Ockham's razor and the conditions of learning". *The Reading Teacher*, N° 54, pp. 784-786.
- Castedo, M., Molinari, M, Siro, A. (2009). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Cimientos (2014). *La educación argentina en números*. Documento N° 7. Actualización de datos estadísticos sobre la escolarización Argentina. Área de Evaluación y Desarrollo. Buenos Aires: Cimientos. Recuperado de:

[http://www.catamarcafuturo.org/documentos/la_educaci%C3%B3n_argentina_en_n%C3%BAmeros_2014_cimientos_vb.pdf?](http://www.catamarcafuturo.org/documentos/la_educaci%C3%B3n_argentina_en_n%C3%BAmeros_2014_cimientos_vb.pdf)

- CIPPEC (2004). *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas: Una Sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*. Documento de Trabajo N°4, Área de Política Educativa. Buenos Aires: PREAL. Recuperado de: <http://www.cippec.org/documents/10179/51827/Los+estados+provinciales+frente+a+las+brechas+socio-educativas.pdf/3cbf6b6f-72cb-4632-9569-c6560b2ed4e6>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (Eds.) (2011). *Research methods in education. Seventh Edition*. London: Routledge
- Cummins, J. (1994). "Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language". En: Genesee, F. (ed). *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Angelo, L y Fernández, D (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.
- Dillon, D. (2000). *Reconsidering how to meet the literacy needs of all students*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Diseño Curricular Para la Educación Primaria Primer Ciclo. Volumen 1 (2008), La Plata: DGCE de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>
- Diseño Curricular Para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario (2008), La Plata: DGCE de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>
- Diuk, B. (2003). *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis de Doctorado. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Diuk, B. (2013). *Guía para el docente. Propuesta DALE! El derecho a aprender a leer y escribir*. Buenos Aires, Fundación Pérez Companc y ETIS.
- Dunn, M. (2001). "Aboriginal literacy: Reading the tracks". *The Reading Teacher*, N° 54, pp. 678-687
- Edwards, P. y Pleasants, H. (1998). "How can we provide for culturally responsive instruction in literacy?" En Neuman, S. y Roskos, K. (eds.). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 98-120). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 383-417). New York: Longman

- Farfan-Cobb, I. y Lassiter, L. (2003). "How National Foreign Language Week Promotes Cultural Awareness at a Historically Black University". *Foreign Language Annals*, N° 36, pp. 397-402.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000), *L'écriture avant la lettre*. Paris: HACHETTE Éducation. Recuperado de:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/La_escritura_antes_de_la_letra_emilia_ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ferreiro, E. (2008) Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza. Conferencia dictada en el Teatro Coliseo Podestá en el marco del Programa "Lectura y Escritura en Alfabetización Inicial". La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Recuperada de:
<https://youtu.be/7tC8uMOGPZM>.
- Ferreiro, E. (2009) "La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia". *Lectura y Vida*. Año 30 N° 2. La Plata: FaHCE, UNLP
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003). "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional". *Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata*. N° I.
- Ferreiro, E. y Luquez, S. (2003) "La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras." *Lectura y vida*, Año. 24, N° 2, junio, pp.-50-61. La Plata: FaHCE, UNLP.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. (2003). "Multilingual reading theory". *Reading Research Quarterly*, N° 38, pp.118-122.
- Gallas, K. y Smagorinsky, P. (2002). "Approaching texts in school". *The Reading Teacher*, N° 56, pp.54-61.
- Gaskins, I. (2000). "RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium?" *Reading Research Quarterly*, N° 35, pp.132-134.
- Genesee, F. (1994). "Introduction". En Genesee, F. (ed). *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (Eds.) (2000). *Case Study Method*. London: Sage.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n44.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa* (2009), Año 1, Número 1. Buenos Aires: UdeSA-Prometeo.

- Gvirtz, S., Larripa, S., y Oelsner, V. (2006). Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(18). Recuperado 18/02/2017 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Hachén, R. (2008) “Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización”. *Lectura y Vida*. Año 23 N°2. La Plata: Fahce. UNLP. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Hachen.pdf/at_download/file
- INDEC (2015). *Población e inclusión social en la Argentina del Bicentenario Indicadores demográficos y sociales*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de: http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/poblacion_inclusion_2015.pdf
- Ingram Willis, A. (2002). “Literacy at Calhoun Colored School 1892-1945”. *Reading Research Quarterly*, N° 37, pp. 8-44.
- Jiménez, R. (2001). “‘It’s a difference that changes us’: An alternative view of the language and literacy learning needs of Latina/o students”. *The Reading Teacher*, N° 54, pp. 736-742.
- Jiménez, R. (2003). “Literacy and Latino students in the United States: Some considerations, questions, and new directions”. *Reading Research Quarterly*, N° 38, pp. 122-128.
- Jolibert, J. (2000). “¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente?”. *Lectura y Vida*, N° 21, pp.16-25. La Plata: FaHCE, UNLP
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaufman, A (coord.) (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A (2014) *Una propuesta de Evaluación de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Primaria*. Seminario correspondiente a la Maestría en Escritura y Alfabetización. La Plata, UNLP. Recuperado de: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/course/view.php?id=229>
- Klinger, J. y Edwards, P. (2006). “Cultural considerations with Response to Intervention Models”. *Reading Research Quarterly*, N° 41, pp. 108-117.
- Krüger, N. (2013). “Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (86). Retrieved May 1, 2016 from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352>
- Landrum, J. (2001). “Selecting intermediate novels that feature characters with disabilities”. *The Reading Teacher*, N° 55, pp.252-258.
- Lehr, S. y Thompson, D. (2000). “The dynamic nature of response: Children reading and responding to Maniac Magee and The Friendship”. *The Reading Teacher*, N° 53, pp. 196-197.

- Lerner, Delia (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 10.579 *Estatuto del docente*. Texto Actualizado con las modificaciones introducidas por las Leyes 10614, 10693, 10743, 12537, 12770, 12799, 12867, 13124, 13141, 13170, 13414, 13936 y 14814. La Plata: SENADO Y CAMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10579.html>
- Ley N° 13.298 *Ley de la promoción y protección integral de los derechos de los niños*. Publicada en el Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires el 27/1/2005.
- Ley N° 23.849 *Convención sobre los derechos del niño* (Aplicación del art. 70 de la C.N.) Publicada en el Boletín Oficial el 22/10/90.
- Ley N° 26.061 *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el *Boletín Oficial* del 26-oct-2005 Número: 30767.
- Ley N° 26.206 *Ley de educación nacional. Sistema educativo nacional*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el *Boletín Oficial* del 28-dic-2006 Número: 31062.
- Mahar, D. (2001). "Positioning in a middle school culture: Gender, race, social class, and power". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, N° 45, pp. 200-209.
- Marder, S. E. (2008) *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734>.
- Miller, H. (2000/2001). "A dose of empathy". *The Reading Teacher*, N° 54, pp.380-381.
- Miller, H. (2001). "Including "the included". *The Reading Teacher*, N° 54, pp. 820-821.
- Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). "Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse". *Reading Research Quarterly*, N° 39, pp. 38-70.
- Molinari, M. (2009) "La intervención docente en la alfabetización inicial" En: Castedo, M., Molinari, M, Siro, A. (2009) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica* (pp. 63-74). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Mexico: Paidós
- Paione, A (coord.); Anastasio et al (2016) *Prácticas del lenguaje I. Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria. Una propuesta de articulación entre niveles*. Material para el docente. La Plata: DGCyE
- Paione, A , Reinoso, M, Wallace, Y. (2011) "Situaciones de lectura y escritura en torno a la biblioteca del aula" En: Curso Virtual *Leer y escribir en la alfabetización inicial. Una propuesta a partir de la biblioteca del aula*. Alejandra Paione (coord.), María del Carmen Reinoso y Yamila Wallace (tutoras). CePA a Distancia. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente. Centro de Pedagogía de Anticipación. Ministerio

- de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B-Ni2I9Y00_yR3gzQ3dSYIBEbU0/edit
- Paris, S. (2005). "Reinterpreting the development of reading skills". *Reading Research Quarterly*, N° 40, pp. 184-202.
- Patterson, W. et al. (2003). "Investigating the effectiveness of an integrated learning system on early emergent readers". *Reading Research Quarterly*, N° 38, pp.172-207.
- Perez Centeno, C., y Leal, M. (2011). "¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (36). Recuperado 18/02/2017 <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>
- Peyton Young, J. (2001). "Displaying practices of masculinity: Critical literacy and social contexts". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, N° 45, pp. 4-14.
- Powell, R. et al. (2001). "Saving Black Mountain: The promise of critical literacy in a multicultural democracy". *The Reading Teacher*, N° 54, pp.772-781.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Con la colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- Sánchez Abchi, V. Borzone, A. (2010) "Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica del aula". *Lectura y vida*. Año 31 N° 1. La Plata: FaHCE
- Sinisi, L. (1999) "La relación "nosotros – otros" en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización" En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.) "De eso no se habla...." *Los usos de la diversidad en la escuela* (Cap. VIII). Buenos Aires: EUDEBA.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Stringer, E. (2007). *Action research. Third edition*. London: Sage.
- Suranna, K. (1999/2000). "Using one of the Standards for the English Language Arts to foster a positive relationship between culture and literacy". *The Reading Teacher*, N° 53, pp. 287-289.
- Teberosky, A. (1990) "El lenguaje escrito y la alfabetización". *Lectura y vida*. Año 11 N° 3. La Plata: FaHCE
- Terigi, F. (2007). "Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (10). Recuperado 18/02/2017 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Terigi, F. (2009) *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Thisted, S., Diez, M.L., Martínez, M.E. y Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata: Dirección de Modalidad de

- Educación Intercultural. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Torres, M (2007) “Sobre enseñar a leer y escribir”. En: Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del Siglo XXI* (pp. 115-126) Buenos Aires: Galerna.
- Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (42). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014> Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, (2009) Año 1, Número 1, UdeSA Buenos Aires: Prometeo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygostky; L. (2008) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. London: Sage.

ANEXOS

Anexo 1.

Proyecto de trabajo conjunto EP N° [REDACTED] e ISFDyT N° 136 de Ensenada

“El desafío de alfabetizar en el segundo ciclo”

Responsables: EOE, maestra de 5to A, personal directivo de la EP N° [REDACTED] y Cátedra de “Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura” del ISFDyT N° 136

Destinatario: [REDACTED] (alumno de 5to año T M)

Fundamentación:

Se ha observado que el niño [REDACTED] (quien ingresó a 5to año en la EP N° [REDACTED] en el mes de junio proveniente de la EP N° [REDACTED] del distrito) tiene 12 años y aun no está inicialmente alfabetizado.

Habiendo sido la EP N° [REDACTED], centro de prácticas del ISFDyT N° 136, un grupo de residentes se hizo eco de esta situación por lo que la cátedra de Ateneo de las prácticas del Lenguaje y la Literatura decidió intervenir a fin de prestar su colaboración a la institución. De este modo, se buscará lograr un doble propósito: el integrar a [REDACTED] a su curso de 5to año con los saberes necesarios para que su paso por él sea provechoso y también, acercar a los alumnos del último año del Profesorado en Educación Primaria a situaciones problemáticas reales en las que se puede y debe intervenir como corresponsables de los derechos del niño.

Propósito: propiciar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en beneficio del niño [REDACTED] quien, para hacerlo efectivo, deberá lograr un dominio de la escritura y la lectura acorde a su edad y nivel escolar.

Diagnóstico de la situación:

Un equipo de la cátedra “Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura” del ISFDyT N° 136 de Ensenada, tomó una evaluación individual al alumno [REDACTED] para

determinar el nivel de lectura y escritura del niño. Los resultados de dicha evaluación fueron los siguientes:

1. El niño maneja una hipótesis silábico-alfabética de la escritura.
2. Conoce la mayoría de las letras del alfabeto pero no reconoce la totalidad
3. Maneja un tipo de letra mayúscula de imprenta
4. Copia con prolijidad y fidelidad todo tipo de escritura.
5. Logra leer y establecer relaciones entre palabras o frases cortas e imágenes
6. No logra establecer relaciones entre frases cortas y palabras
7. Comprende relaciones de correlación intertextual (ante la lectura por parte del docente) pero no logra realizar una lectura fluida de un texto breve

Por otro lado, el niño manifiesta un marcado interés por el dibujo y por “escribir en facebook”.

Extensión temporal: el presente proyecto tendrá tres etapas:

4. Durante el último mes del ciclo 2014
5. Durante el “período extendido” correspondientes a las dos semanas previas al comienzo del ciclo lectivo 2015
6. Durante el ciclo 2015 en el Sistema de Promoción Acompañada

Formato del trabajo:

Primera etapa:

Se trabajará en tres ámbitos:

1. Acompañamiento en el aula. Ayudantes-alumnas de la cátedra “Ateneo de Prácticas del lenguaje y la literatura” bajo la supervisión de la docente a cargo de la materia, realizarán tareas de apoyo durante las clases de Prácticas del Lenguaje. Su misión consistirá en acompañar a [REDACTED] trabajando en conjunto con la maestra del grado a fin de optimizar sus posibilidades de participación en las tareas que se demanden al conjunto de los alumnos. La presencia de estas alumnas es familiar al grupo (ya que han desarrollado su residencia en el curso) y no debe visualizarse como un apoyo individual a **un** alumno (para no estigmatizarlo ante sus compañeros) sino como una continuidad de su práctica docente.

2. Trabajos de afianzamiento en lectura y escritura realizados durante el turno pero fuera del aula. A cargo del EOE. Dos veces por semana, el alumno será retirado por un breve tiempo del salón a fin de evaluar sus progresos en lectura y escritura y realizar los ajustes necesarios a los otros dos ámbitos.

3. Trabajo en contraturno. A cargo de la docente de la cátedra del ISFDyT N° 136 a desarrollarse durante dos jornadas semanales (entre 1h y 1:30 h. cada una). En este ámbito se trabajará individualmente con el alumno a partir de la lectura y escritura de historietas y la escritura en computadora (aprovechando así los dos intereses puestos de manifiesto por el niño, el dibujo y la escritura para comunicarse por INTERNET)

Toda esta actividad requiere del acuerdo y el acompañamiento de la familia por lo que se labrará un acta de mutuo compromiso entre la mamá y los responsables del proyecto.

Segunda etapa:

Se prevé una continuidad del acompañamiento durante el período extendido (dos semanas previas al inicio del ciclo 2015) comenzando con una evaluación de los progresos y ajustando las actividades a las necesidades que allí se visualicen.

Tercera etapa:

Para desarrollar el “Sistema de Promoción Acompañada” se elaborará un proyecto conjunto con el/la docente del ciclo 2015 a fin de integrar desde el primer día a [REDACTED] a las actividades propias del año que cursará.

Una posibilidad a pensar es la de redactar en conjunto un Periódico Escolar de tirada mensual en el que [REDACTED] produjera (o formara parte del equipo de producción de) las historietas.

Estrategias de seguimiento y evaluación:

Se llevará a cabo un minucioso registro de cada una de las actividades desarrolladas (en los distintos ámbitos y etapas) en el proyecto, a cargo de alumnas y docente del ISFDyT N° 136, de la docente de 5to año A, del EOE y de la Directora de la EP N° [REDACTED].

Partiendo de la evaluación diagnóstica realizada (fines de octubre de 2014) se irán evaluando día a día los progresos. Se tomará una evaluación final de la primera etapa durante la segunda semana del mes de diciembre.

Se propondrá a la familia y al alumno la realización de una serie de actividades de afianzamiento de los aprendizajes para realizar durante el receso escolar de verano.

Retomando en febrero, durante el período extendido, se tomarán dos evaluaciones, una al comienzo y otra al final, a fin de ponderar los progresos y ajustar el proyecto en miras de programar el “Sistema de Promoción Acompañada” a desarrollar durante el ciclo 2015.

Anexo 2

Entrevista a maestra de ■■■³³

Fecha: 17 de diciembre de 2014

Lugar: EP ■■■ de Ensenada

Entrevistadora (Silvia): Hola!, S. ¿No cierto?

S: Sí.

Silvia: ¿Cuánto hace que estás en esta escuela?

S: En esta escuela, este es el 6to año.

Silvia: Ajá.

S: Estuve muchos más años en la escuela ■.

Silvia: Ah, pero acá, en Ensenada.

S: Sí, siempre en Ensenada. Hace 27 años para 28 que estoy frente a grado siempre en Ensenada.

Silvia: ¿Y en 5to grado?

S: En 5to grado // bueno// acá// es el 3er año y en la ■ estuve como 9 o 10 años.

Silvia: ¡Ah, está bien! Entonces tenés una vasta experiencia en el segundo ciclo.

S: Sí, sí. En el primer ciclo nunca trabajé.

Silvia: ¡Ah! // Mirá qué interesante tantos años y nunca te tocó.

S: Nunca, siempre me tocaron habitualmente grados ¿eh?// el más chiquito, que creo que fue 4 años en toda mi carrera, 4to. Pero después tuve 5to, 6to y 7mo, 9 años seguidos.

³³ Desgrabación de la Entrevista realizada en la parte nueva de la escuela, durante el turno mañana, mientras se preparaba el acto de egresados y los chicos de 5to estaban con maestros de otras materias. La doble línea (//) indica pausa, las flechas, tono de la voz que sube o baja.

Silvia: Claro. Entonces está buenísimo para la pregunta que te quiero hacer porque, ¿eh? Yo estoy haciendo un trabajo sobre la enseñanza de la gramática en el segundo ciclo. Entonces, por un lado, ¿cómo vos ves el cambio que hubo en la enseñanza de la gramática desde el diseño anterior? (Aparecen niños avisándole a la maestra que ha llegado una compañera, saludos, indicación de S. de que ahora está ocupada y que después irá.)

NIÑA: ¡Vino Anto!

Silvia: ¡Hola!

S: Ah, bueno. Ahora la voy a ver.

Niña: ¡Está allá, en el aula!

S: Bueno, bueno, ahora no puedo

Silvia: ¿Qué tal? Ya va, ya va. Es un minutito//

¿Eh? ¿De la forma en que se enseñaba tradicionalmente a la forma en que está ahora indicada en el Diseño Curricular?

S: Yo // considero que la forma tradicional de antes, el chico aprendía más rápidamente a leer y a escribir y es la como la que se está implementando ahora en la escuela privada. Yo tengo mis dos nietas que van a San C.; la que está en 1er, ahora, 2do grado, es una barbaridad lo que lee, lo que redacta, todo. // Y, ellos no usan // eh? si bien tendrán el diseño, no se adaptan al diseño para la enseñanza y la que está en tercero es (carita de orgullo)// hace tareas de 5to que yo estoy dando, hace tareas prácticamente. Divide ya por 10, por 100 y es tercer grado y están todo con el método//antiguo...

Silvia: Ajá.

S: Yo considero // que// al chico aprende más rápidamente a leer y a escribir, yo no he tenido grados chiquitos.

Silvia: Claro, por eso....

S: Por eso te digo que no, no sé

Silvia: ¿Has encontrado en estos grados superiores, que vos tuviste, del ciclo superior, muchas veces chicos que no // que hayan llegado sin saber leer y escribir?

S: Sí, muchísimo, muchísimo; pero no // como // este último tiempo.

Silvia: Sí...

S: Porque el año pasado, me pasó que tuve cuarto, me pasó con L. L es un nene que estaba casi como // eh? // [REDACTED], pero un poquito más eh? Avanzado.

Silvia: Más avanzado...

S: Lo que pasa que tuve mucho apoyo por parte de la mamá, eh? lo mandaron a maestra particular, estuvo el gabinete eh, él venía más // y mucha predisposición por parte de él, en cambio con [REDACTED] // es como que no, no pasa nada....

Silvia: Pero vos ves que no eh?, ¿él no se predispone o...?

S: No se predispone. Por ejemplo ya van dos veces que vienen las chicas... hoy buenísimo // yo le dije a C.: “no sé cómo te va a ir porque está en que no quiere trabajar, en que no quiere hacer esto, lo otro, ni con vos, ni conmigo ni con nadie” Hablé ayer incluso con la mamá y me dio, bueno sí, me dio la razón, pero me dijo “voy a hablar con él” no sé si habló porque hoy vino bastante...

Silvia: Hoy vino mejor.

S: No. Vino bastante como // enojado conmigo.

Silvia: Ajá.

S: No sé qué le habrá dicho / (Interrupción: viene alumna)

S (A la alumna): Hola! Después voy, después voy/

Silvia: O sea, vos ves que... o sea, el enojo de él hace que él no tenga, no trabaje.

S: ¡No, no, no!, es como que, por las contestaciones.

Silvia: AH!

S: ¡No, no, no, no! Eso es anterior... que él no quiere trabajar pasó el viernes y pasó // ayer

Silvia: Uhum.

S: Estee o sea fue ayer al mediodía fue la conversación con la mamá. Hoy está enojado como conmigo porque me mira raro.

Silvia: Ajá.

S: Le dije: “¿hacé la tarea!”. Le di una sopa de letras porque los chicos iban a // a leer y yo no tenía tiempo de hacerle adaptación de la lectura a él porque tenía que decorar un pizarrón, tenía que ayudar a las chicas. Entonces le di la sopa de letras para que vaya armando palabras, todo, bueno // la empezó a hacer pero medio que me contestó medio mal cuando recibió la fotocopia.

Silvia: ¿Y ahí estaba C.?

S: No, todavía no había llegado C. por eso cuando ella llegó que yo estaba con con dos nenas decorando el pizarrón yo dije: “C. no sé cómo te va a ir porque mirá”.

Silvia: Claro.

S: “Estamos con esto de que no quiere trabajar”-le digo-“no quiere hacer nada está”// incluso con los nenes, con los compañeros, está como eh?// agresivo.

Silvia: Ajá.

S: ¡Sí!

Silvia: Porque él no era así...

S: ¡No, no era así! Yo le decía a la mamá, ¡es rarísimo! porque no, ¡no era así! Dentro de todo //bueno// era de cargar pero bueno, eso lo hacee...

Silvia: Porque eso es lo que resulta muy interesante: ¿cómo él está en un aula de 5to grado sin poder hacer lo // sin poder seguir las lecturas.

S: ¡Nada! co: ¿cómo es? Ahora más o menos // algo porque algunas letras fue adquiriendo él vino el 13 de junio pero al principio, ¡nada! Y él me decía: “yo sé leer” (S. dice: “esperá” a una nena que se asoma por el pasillo donde estamos realizando la entrevista) “yo sé leer pero lo que se me olvidan son las letras” “¿Cómo se te olvidan las letras?” “Sí, porque yo voy a leer pero no sé qué letra es la que tengo que decir”. // Eso es lo que me dijo ahora, hace unos días.

Silvia: Sí.

S: Porque había tomado lectura y le digo ¿te animás a leer aunque sea una oración? // y me mira y me me dice, me hace con la cabeza// no sabía si era un sí o era un no. //

Silvia: Sí.

S: Y uno de los chicos dice “No, él no sabe leer”. “Bueno chicos, por eso estoy tratando de que él // pueda leer algo”. Entonces él me dijo: “Seño, yo sé leer pero lo que se me olvidan son las letras”. //

Silvia: Uhum.

S: O sea que // yo pienso que él no tiene identificadas las letras. Si arma una palabra// la arma de memoria.

Silvia: Uhum.

S: Pero no sabe con las letras que está eh?// trabajando.

Silvia: Umm.

S: Eso es lo que a mí me parece. Lo que pasa es que muy poquito lo he visto porque ha faltado un montón. Ahora hace un tiempito que por suerte está viniendo pero es poco lo que ha...

Silvia: ¿Y cuáles son los motivos por los cuales falta?

S: La mamá a veces me dice que porque está enfermo pero nunca me trajo certificados // a veces la mamá dice // un día vino la mamá a plantearme // ¡tenés un mosquito! // vino a plantearme que ella no lo mandaba a la escuela porque dice que se enteró de que yo estaba haciendo paro.

Silvia: Uhum.

S: “Perdón, señora, le digo, si usted quiere, consulte en dirección. Yo no hago paro, solamente hago los paros cuando es el Frente Gremial y son todos porque yo soy de un gremio, soy de FEB y // los hago porque nos ponemos de acuerdo y los hacemos todas, pero después los demás paros no. Y ella me decía: “No me mienta”, me dijo, me dice, “porque mi cuñada trae el nene a 6to grado y me dice que 5to grado, la maestra no viene” “perdón, debe ser la maestra de la tarde” le digo yo.

Silvia: Claro.

S: Porque la maestra de la tarde sí sé que em?

Silvia: Un malentendido.

S: “Sí, que vos no venís”. Bueno, me costó un largo rato hacerle ver y después me dijo: “Sí, tenés razón, perdón, puede ser // que se hayan equivocado... así que”...

Silvia: Motivos de salud y ...

S: Lo que tuvo mucho tiempo fue eso de que yo... ella no lo mandaba porque le decían de que yo estaba haciendo paro y después de que ha estado enfermo, le dolía la garganta.

Silvia: Obviamente, la discontinuidad atenta contra // que pueda seguir aprendiendo.

S: Sí, sí.

Silvia: Y él, en la escuela, bueno, vos me decías que no veías la misma predisposición que el otro nene.

S: Sí, no, no, no, no, no.

Silvia: Y pero, por ejemplo, los trabajos integrados con los compañeros o algo así, ¿puede lograrlo o no?

S: // No, lo que pasa que los compañeros, como él se sienta en un grupito cometen el error de decirle lo que tiene que poner. Por eso yo le digo, porque a mí no me gusta apartarlo, y tenerlo a él aparte... me parece // un poco chocante y entonces, lo dejo en el grupo. En el grupo interactúa bárbaro, charla, todo. Por ahí, una participación oral, por ahí la puede hacer // en Sociales, en Naturales pero, obviamente que en lo básico en Lengua y Matemática, no.

Silvia: Claro... pero, él, por ejemplo, si uno mira su carpeta, la tiene, ¿completa?, o sea, él completa las tareas, él copia las tareas...

S: // Sí, bue, no, cuando no hace así una tarea adaptada eh?, copia nomás.

Silvia: Claro.

S: Y ¿qué hace?, por ejemplo, cuando estamos en, porque esto me lo dijo Gabinete: “Hacéle que copie en Naturales y en Sociales, que él copie lo que vos estás dando y después que // haga una oración sobre el tema o algún dibujo, porque se la pasa dibujando, porque a escritura nunca la // nunca solo.

Silvia: Claro y si no, con los compañeros...

S: Si no con los compañeros.

Silvia: Los compañeros.

S: Los compañeros le van diciendo, sí.

Silvia: Claro.

S: Pero, él cuando vino de la escuela ■, vino con la carpeta // vacía. De la escuela ■ no nos entregaron legajo.

Silvia: Uhum.

S: Llamó, las chicas de Gabinete llamaron un montón de veces y dicen “no, no tenían nada”.

Silvia: Me decían que cuando él vino solamente sabía escribir eh? que no sabía escribir, por ejemplo, su apellido.

S: No.

Silvia: Escribía su nombre, nada más.

S: No, no sabe, no sé ahora, pero no sabía la fecha de su cumpleaños.

Silvia: Ajá.

S: No sabía los años que iba a cumplir. //

Silvia. Ah!!

S: Por eso me parece raro, porque la mamá es una mujer, dentro de todo, preparada. El papá lo vi una vez sola.

Silvia: Tiene hermanos.

S: No sé, eso no sé. El papá vino una vez sola a avisarme que estaba citada la madre en Gabinete y vino el padre a la entrada a avisarme que no podía venir.

Silvia: Ajá.

S: Que si le podían cambiar. Le digo: “Mirá, digo, las chicas tienen que definirlo porque los horarios los...”

Silvia: ¿Y el trabajo con con el Equipo de Orientación?

S: Nunca me lo comentaron como fue, no fue, sinceramente, no, no fue, no trabajó mucho mucho. Al principio, sí, una vez vino la mamá, enojada, a decirme que [REDACTED] le había dicho que no estaba yendo al Gabinete // “sí”, le digo, “es cierto”, yo le dije por mi cuenta, “lo que pasa es que tienen otros grados, tienen que llevar otros chicos, estar con otros chicos pero...” //

Silvia: Y vos, la presencia de las chicas del Instituto, la ves como positiva o, o?

S: Sí, sí, sí. Porque por ejemplo, ahora están trabajando están con una lectura de unos dinosaurios que tienen en el manual. Les dije “Elijan una lectura” y los varones están con eso, las nenas están con otra cosa. Entonces ella estaba leyendo, no sé que tarea, ya te digo porque entraba y salía porque estaba preparando cosas y ella estaba.

Silvia: Claro...

S: Estaba...

Silvia: Te digo porque yo quiero hacer un proyecto con las chicas del Instituto viendo este caso.

S: Sí.

Silvia: A ver qué posibilidades hay de reconocer que haya otros casos en esta escuela o en otras.

S: Sí. Sí.

Silvia: Y que las chicas puedan intervenir. Entonces yo tengo que presentar, si esta experiencia que hicimos este año, aunque fuera cortita, si...

S: Sí, sí, fue muy positiva, sí. Te digo que a no ser ese día que empezó a trabajar con C..

Silvia: M.

S: No M., C. es ella. ¡No hubo forma!

Silvia: Claro, porque la idea no es que las chicas vengán a interrumpir las clases, ni, ni a molestar sino a colaborar especialmente con estos chicos que, la maestra, obviamente, con tantos chicos que tiene en el aula, no puede estar.

S: No, no podés porque yo por ejemplo me encontraba muy perdida porque tengo un grupo que pide mucho, te exige a vos, entonces, dedicarme mucho, sentarme ahí con él, mucho no podía pero, bueno, lo poco que hemos podido hacer, cuando él estaba predispuesto, ¡bien!

Silvia: Claro.

S: Pero ya te digo, cómo lo manejaba, con las fotocopias que Gabinete me daba.

Silvia: Ahá!

S: Esto, que arme palabras, un dibujo, que escriba la palabra, por eso yo trabajaba.

Silvia: Lo que pasa que también este chico tiene problemáticas, no, características que tienen que ver ya con un chico preadolescente porque tiene 12 años, ya no es lo mismo que trabajar con un niño de 9.

S: Sí, apunta a otras cosas, eso ya me he dado cuenta// y ahora es como que tiene una continuidad a clases pero estaba no viniendo, no viniendo, sinceramente.

Silvia: Claro, claro. ¿Y vos has tenido, además de estos dos chicos que me nombraste, muchos otros casos así?, ¿de chicos que hayan venido en estas condiciones?

S: No. Tan graves como tuve// El más grave es [REDACTED]. Porque ya te digo, en esta escuela, no. Solamente L. el año pasado que también, es un nene que ahora tiene 12 años pero ya lee.

Silvia: Claro.

S: Bien. El otro día tomé lectura en forma corriente y me quedé con la boca abierta. Estaba así, lo escuchaba.

Silvia: Claro.

S: Estábamos en el taller de lectura con la bibliotecaria que hicimos todo el año un taller de lectura y// hacíamos participar, leíamos un párrafo cada una y después participaban ellos porque // se desesperan el grupo por leer en voz alta ¿viste?

Silvia: Sí, las nenas sobre todo. (Risas)

S: Claro, las nenas sobre todo... y bueno, y resulta que // estábamos digo: “L, ¿te animás?. –“¿Por qué no?” que era de un libro ¿viste? No era del manual habitual.

Silvia: Claro, claro.

S: Era una antología, algo nuevo. Algo nuevo, sobre leyenda era el proyecto que habíamos armado //y yo, no me quedé así y la bibliotecaria C. me miraba. No. No. Le digo: “¡Ay! Me diste la alegría de mi vida”, le digo “me diste la alegría de mi vida”. Pero ¡lo ponderé tanto y él me miraba y vino y me abrazó! No, esas cosas...

Silvia: Y vos, en cuanto a este otro chico, [REDACTED], ¿vos creés que va a lograr eso? ¿Cómo cómo lo ves en el futuro? ¿O creés que va a tener que repetir, o que?, no sé...

S: Yo creo que// que// pero, si va a ser con un proyecto y que él se predisponga, que la mamá apoye. La mamá cuando vino me dijo que lo iba a mandar a una maestra particular para que lo afiance, ¡Buenísimo! Pero nunca lo hizo...

Silvia: Sí, fue.

S: ¿Ah, fue?

Silvia: Sí, nos mostró el cuadernito y todo.

S: ¡Ah! No me dijo, no me dijo... la mamá.

Silvia: No, ¿sabés cuándo nos dimos cuenta? Cuando yo le quise poner una notita para invitarla para esto, vi que tenía cosas escritas.

S: No, no.

Silvia: Dijimos ¿y esto qué es? Porque esto no es de S., no es de....

S: No, no...

Silvia: Dijo: “Es de la maestra particular”.

S: Ah porque a mí me dijo de que la mamá le ponía... por eso.

Silvia: No, la mamá me dijo que lo mandó. No mucho , eh? pero este? Lo que pasa es que....

S: Eso estaría bueno, ¿ves? como un, con un apoyo. // (Después de un silencio y bajando la voz) Pero tiene cosas de muy de de chiquito.

Silvia: ¿Sí?

S: Por ejemplo, ayer, estábamos en un momento, estaba yo, armando el pizarrón de los egresados, de 6to, y de repente siento ¡oc oc oc! Y como un gato ¡miau miau! y digo “¿qué es esto?”, que salía de mi grado, estaba con dos nenas.// ¡[REDACTED]!

Tirado en el piso haciéndose todo como un gatito, un animalito. Digo, digo:”¡[REDACTED]!””, le digo “¿qué estás haciendo?”. Se levantó, “Nada” Le digo: “pero no, así no, sos un chico ya// sos un chico lindo y grande”. “¿Y a vos qué te importa si soy yo el que me ensucio?”

Silvia: Uhm.

S: Le conté a la mamá... Digo “no es por lo que te ensuciás, es por// lo que estás haciendo //no corresponde” y por ahí pega como alaridos.

Silvia: Ajá.

S: O sea que... no sé. (Risita)

Silvia: Claro. Lo que pasa es que claro, como no tenemos legajo ni nada, no podemos saber si se hizo alguna vez un...

S: Sí. Vos sabés que no sé pero // tiene como cosas así. Yo, cuando le conté a la mamá, la mamá media como ... hacía como caritas.

Silvia: Sí.

S: Capaz que la mamá, sepa algo que no nos quiere comentar...

Silvia: Bueno, esas son cosas también que habría que... verlo.

S: Verlo.

Silvia: Bueno, te agradezco, S. estás con mucho trabajo.

S: No, no...

Silvia: Estuvo bueno. Sobre todo porque yo quiero presentar un proyecto para que // les permitan a las chicas intervenir.

S: A mí me parece positivo.

Silvia: Sobre todo en segundo ciclo y para eso tenemos que tener el aval de inspección y si nosotros presentamos como que ya algo se hizo. Y esto que se hizo fue medianamente positivo, es como que...

S: Positivo, sí, sí.

Anexo 3

Charla con la fonoaudióloga³⁴:

Fecha: 8 de agosto de 2015

³⁴ De mi cuaderno de campo

Llamo a la Unidad Sanitaria [REDACTED], lugar donde [REDACTED] concurre a tratamiento fonaudiológico con la lic. Inés C.

TE: 46 [REDACTED]

Dirección: L [REDACTED] y Psje...

Horario: Sábados de 9 a 12

Objetivo: Retirar el informe de [REDACTED] (había quedado con el EOE de la EP [REDACTED] que lo enviaría por [REDACTED] pero el nene no asistió a la escuela esta semana)

La operadora me dice que vaya a la US para poder ver a la fonoaudióloga. Voy a las 10:40 hs Inés me atiende casi en seguida. Me presento como parte de la EP [REDACTED]. Me dice que envió el informe a través de [REDACTED], le explico que no fue a la escuela. Me dice que hará una copia. Entra y saleen un par de minutos con el texto. Me pregunta el cargo que tengo y le explico quién soy y por qué estoy interesada en esto. Inés tenía conocimiento del trabajo que estoy haciendo aunque creía que tenía que ver con las practicantes. Le expliqué que estoy trabajando para la Maestría en Educación y que, efectivamente me contacté con el caso a través de la Residencia de los alumnos del ISFD del que soy profesora.

Me hizo pasar a su oficina y me mostró todo lo que ha trabajado desde marzo con [REDACTED]: Tiene registro de lo que hace cada día.

Dice que [REDACTED] no falta nunca a las sesiones (tal vez una vez), que lo lleva el papá. Que responde bien a las actividades que se le proponen, que no ve que tenga problemas auditivos ni graves de pronunciación pero sí que hay ciertas dificultades de percepción de algunos sonidos y de hacer la relación entre el fonema y el grafema.

Le alegra saber que, desde que comenzó el tratamiento reconoce mejor las letras (cuestión de conciencia fonológica).

Lo que le llama la atención es cierta distracción que observa en [REDACTED] que no sabe cómo definir, “Hay cosas que en un momento las sabe y después no las reconoce, como si se olvidara de las letras” Se ve, además que, en la semana no practica lo que le doy, tal vez falta apoyo en la familia. Me gustaría saber si hay algún otro problema cognitivo” (dice)

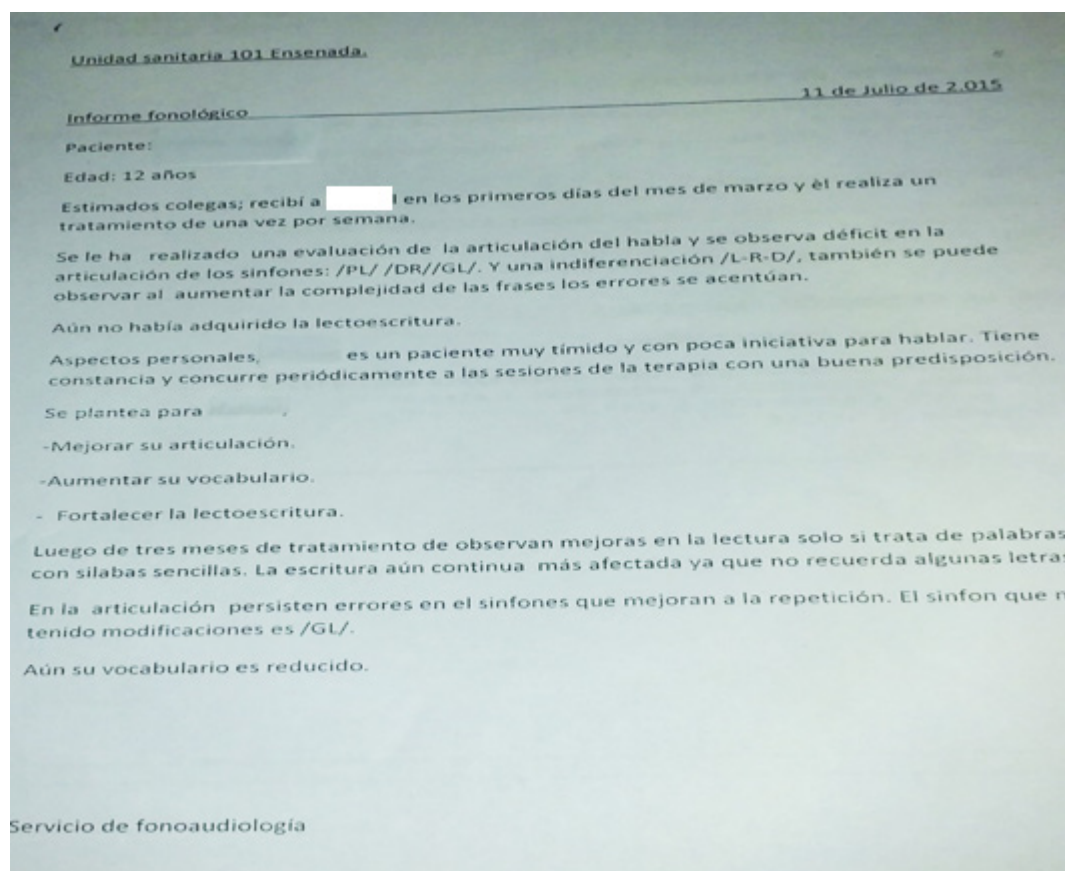
Me pregunta si se le hizo algún estudio, le digo que no y que sería bueno que le recomendara trabajar con la psicopedagoga a ver si descubre algo. Me dice que sí, que está intentando encontrarle un lugar con la profesional.

En eso quedamos y en que nos mantengamos en contacto para trabajar en red, le doy mi mail y le aclaro que llevaré el informe a la escuela. Asimismo, quedamos que por cualquier cuestión, se comunicará conmigo a través del email.

El informe tiene fecha 11 de julio. Hice dos fotocopias, dejaré una en la escuela. Las otras, las pongo en la carpeta con el resto de los materiales.

Mandé un whats a M [REDACTED] para avisarle y se puso contenta.

Informe de la fonoaudióloga



Anexo 4

Registro de evaluaciones:

1. Fecha: **27 de octubre**

Escritura silábica con alguna tendencia a alfabética

Reconocimiento de 16 letras del abecedario (total presentadas: 24)

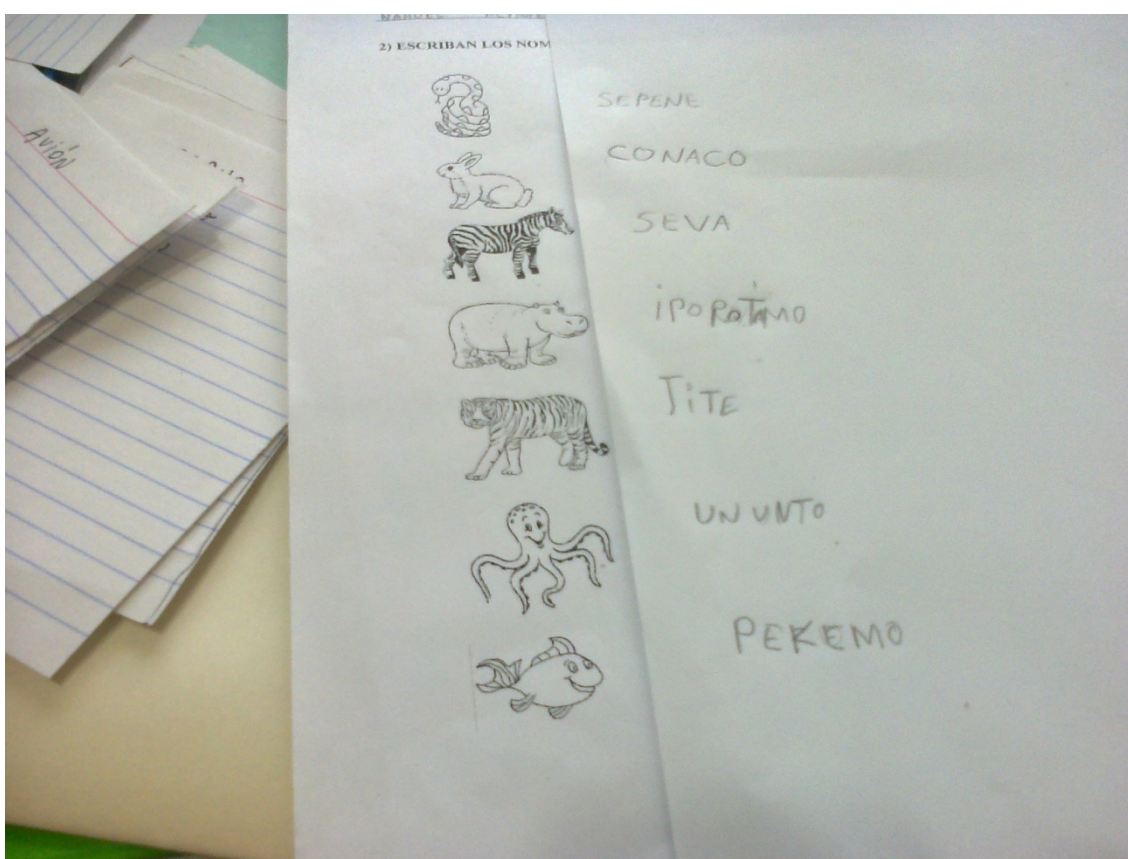
2. Fecha: **9 de diciembre:**

Escritura silábica progresivamente alfabética

Reconocimiento de 22 letras del abecedario (total presentadas: 24)

Escritura de palabras:

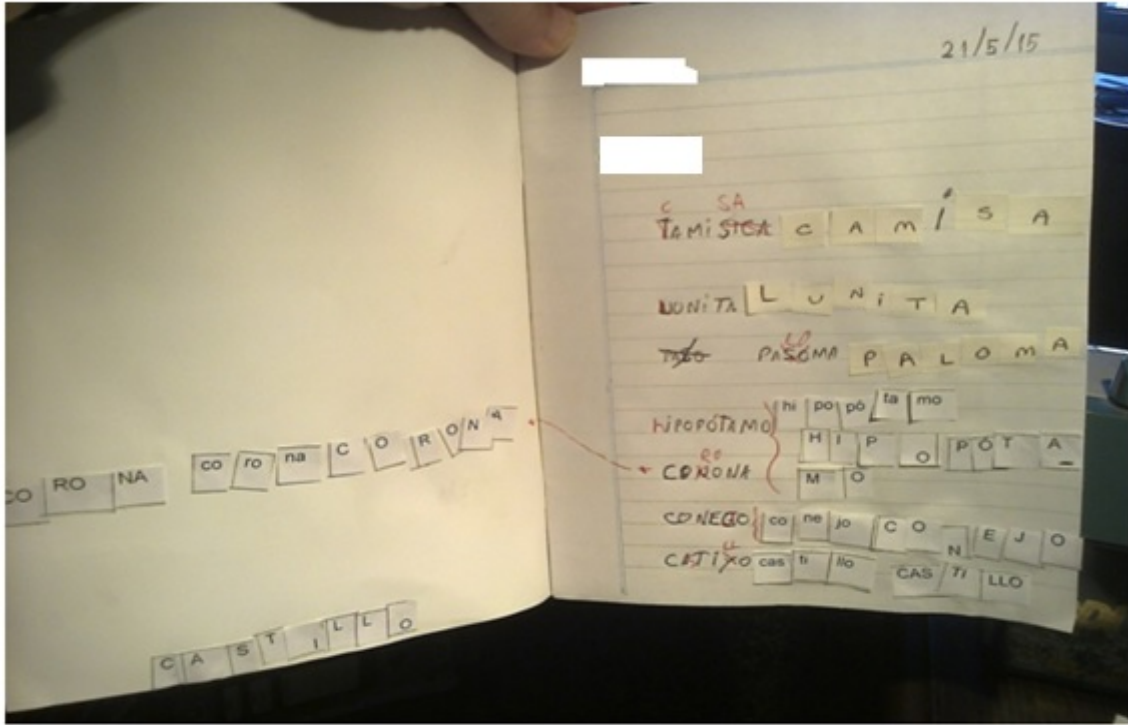
(En la evaluación anterior, había escrito: VILA/ OEO/ EELA/ IOOLAO / IIE / UUU/ PE)



3. Observación del cuaderno de actividades del alumno

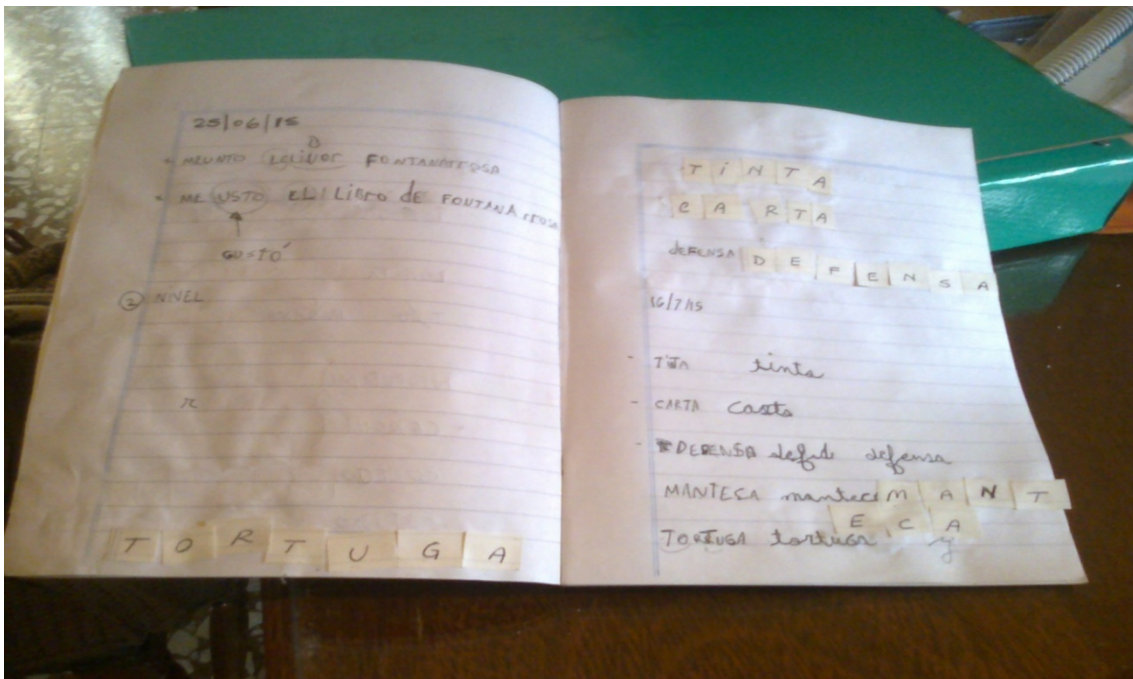
Mayo 2015:

Dictado de palabras, lectura en cursiva y armado con sílabas y/o letras (VC)



Junio 2015

Escritura y armado de palabras: (CVC// CVV)



Anexo 5

Informes escolares:

1. Informante: O.A.

Fecha: 20/ 10/ 2014

INFORME ESCOLAR

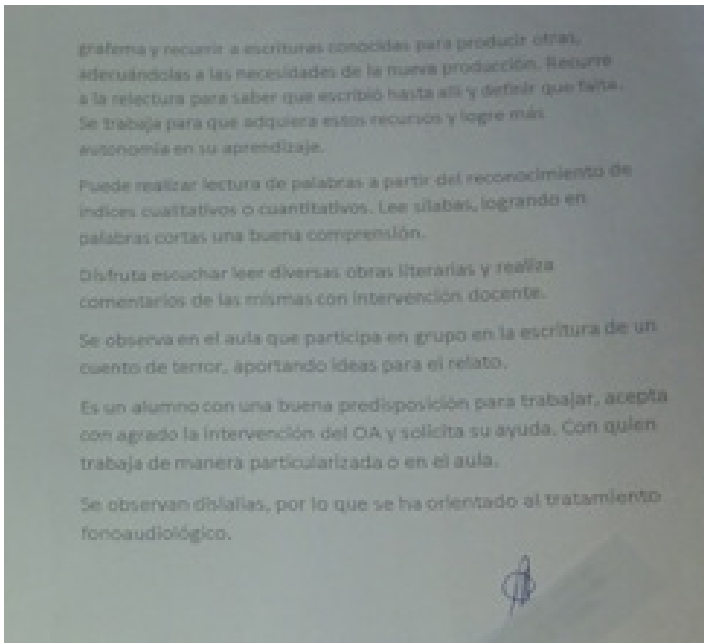
Alumno: [Redacted]
Año: 5º (TM)
E.N. 27/04/2002

TRAYECTORIA ESCOLAR:

2009-E.P. Nº	1º año.
2010-E.P. Nº	2º año.
2011-E.P. Nº	3º año.
2012-E.P. Nº	3º año.
2013-E.P. Nº	4º año.
2014-E.P. Nº	5º año
E.P. Nº	5º año (Ingreso 13/06/14)

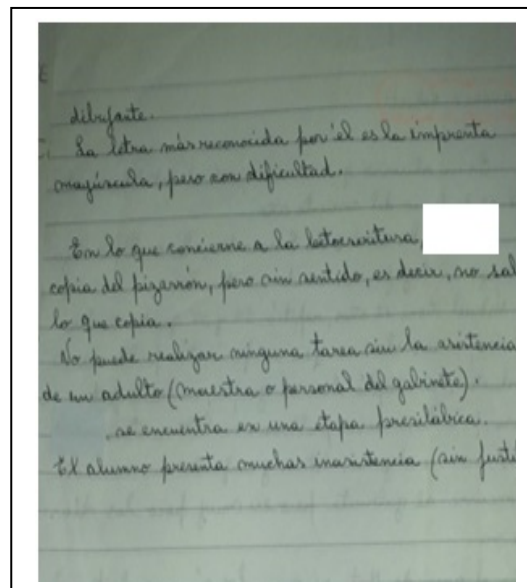
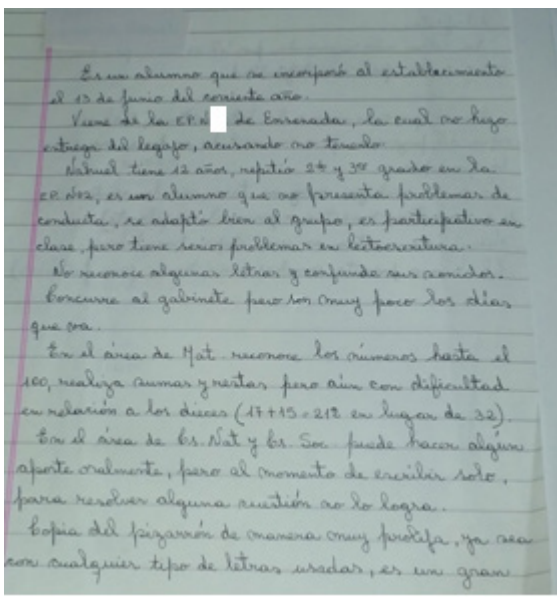
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

Área Prácticas del lenguaje: Escribe nombre y apellido. Su escritura espontánea es silábica estricta con valor sonoro, núcleo vocálico y consonántico. Con la intervención docente logra escrituras alfabéticas, puede hacer correspondencia fonema



2. Informe de la maestra de 5to.

Fecha: 22/10/2014



3. INFORME ESCOLAR (O.A.)

Fecha: 23/09/2015

Alumno: [REDACTED]

23/9/15

Año: 6º B (TM).

F.N: 27/04/2002

El alumno ingresa a E.P N° [REDACTED] en 5° año, en junio de 2014. Proveniente de la E.P N° [REDACTED] de Ensenada y habiendo cursado el primer ciclo en la E. P N° [REDACTED], datos reconstruidos a partir de los relatos de la mamá.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

En una evaluación inicial se observa que: Escribe nombre, su escritura espontánea es silábica estricta con valor sonoro, núcleo vocálico y consonántico. Con la intervención docente logra escrituras alfabéticas, puede hacer correspondencia fonema grafema y recurrir a escrituras conocidas para producir otras, adecuándolas a las necesidades de la nueva producción. Recurre a la relectura para saber que escribió hasta allí y definir qué falta. Se trabaja para que adquiera estos recursos y logre más autonomía en su aprendizaje.

Puede realizar lectura de palabras a partir del reconocimiento de índices cualitativos o cuantitativos. Lee sílabas, logrando en palabras cortas una buena comprensión.

Disfruta escuchar leer diversas obras literarias y realiza comentarios de las mismas con intervención docente.

Se observa en el aula que participa en grupo en la escritura de un cuento de terror, aportando ideas para el relato.

Se ha trabajado, el año pasado con un proyecto de intensificación de la enseñanza con el alumno, llevado a cabo por la profesora Ermilli (sic.) del Instituto Superior docente N° 17. Actualmente realiza una propuesta grupal en el área de prácticas del lenguaje.

Es un alumno con una buena predisposición para trabajar, acepta con agrado la intervención del OA y solicita su ayuda. Con quien trabaja de manera particularizada o en el aula.

Actualmente, se observan avances, en lectura, la realiza con mayor fluidez, pero requiere orientación en grupos consonánticos. Pueden observarse sustitución o inversión de letras y/o sílabas. Su escritura es silábica-alfabética.

Se observan dislalias, por lo que se ha orientado al tratamiento fonoaudiológico desde el comienzo. Pero se ha iniciado este año.