



Criterios pedagógicos y didácticos que ayudan a movilizar la hipótesis silábica a personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual

Egle Pitton | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Paula Escars | Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

› Presentación

En este trabajo nos proponemos compartir parte del análisis preliminar de una tesis de maestría sobre la alfabetización inicial de jóvenes y adultes con discapacidad intelectual.¹ Las autoras llevamos a cabo una modalidad de trabajo colaborativo entre docente y tesista. En este artículo, sistematizamos los primeros análisis del trabajo de campo desarrollado en una escuela del nivel primario con una estudiante con discapacidad intelectual que no había culminado su proceso de alfabetización inicial. Específicamente, tomaremos las condiciones pedagógicas y didácticas que se mostraron fértiles para ayudar a Milagros, una alumna de 6° grado de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

A pesar de que el derecho a la educación de las personas con discapacidad —tanto en escuelas especiales como de nivel— está garantizado por la normativa nacional y jurisdiccional, les estudiantes con discapacidad intelectual son, dentro del conjunto de personas con una o más discapacidades, les que en menor proporción logran tener trayectorias escolares completas, lo cual en gran medida se vincula con el hecho de no haber aprendido a leer y escribir: la población de diez años y más con dificultad solo mental-cognitiva alcanza la menor proporción de población que sabe leer y escribir respecto a aquellas con dificultades solo motoras, solo visuales o solo auditivas (INDEC, 2018).

Mónica Baez y equipo explican que una de las razones puede encontrarse en la preeminencia del paradigma médico aún vigente en el campo educativo —el cual ha primado en las decisiones pedagógicas— al correlacionar coeficiente intelectual con contenidos de aprendizaje obturando el despliegue de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y, por lo tanto, de las posibilidades de aprender de les estudiantes con discapacidad intelectual (Baez et al., 2022).

¹ Tesis de maestría: "Condiciones pedagógicas y didácticas que favorecen avances en los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en estudiantes jóvenes y adultes con discapacidad intelectual". Maestranda: Egle Pitton. Directoras: Marcela Kurlat y Verónica Rusler. Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tanto el estudio de Mónica Baez como el de Andrea Arbitman (2023) dan cuenta de que, con sus particularidades, los sujetos con discapacidad intelectual construyen hipótesis acerca del lenguaje escrito congruentes con las constatadas en sujetos sin discapacidad. Ambos trabajos coinciden en señalar que una de las razones que explicaría el detenimiento en el avance en los procesos de conceptualización sobre la lengua escrita de los estudiantes con discapacidad intelectual se vincula con las condiciones en las que se les propone la enseñanza de la lengua escrita. La investigación sobre la alfabetización de estudiantes jóvenes con Síndrome de Down de Baez (Baez et al., 2022) junto con la de Andrea Arbitman (2023), son los antecedentes fundamentales de este trabajo que pretende producir conocimiento acerca de las condiciones pedagógicas y didácticas que favorecen avances en la conceptualización del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe.

› Algunas notas sobre la metodología de investigación

Se ha tratado de un estudio exploratorio, de abordaje cualitativo que, a partir de una perspectiva inspirada en el estudio de caso, buscó conocer y analizar las prácticas pedagógicas y didácticas que promueven avances en los procesos específicos de alfabetización de personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos modalidades educativas diferentes: en una escuela de nivel primario —con una estudiante de 14 años— y en uno de los centros del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) —con tres adultes mayores de 50 años.

Al tratarse de un estudio didáctico, el diseño de la propuesta de enseñanza, la puesta en marcha y el análisis posterior a la implementación son compartidos entre docentes e investigadora.

En el caso que presentamos, el trabajo de enseñanza bajo esta modalidad colaborativa constó de 35 clases. Las clases estuvieron a cargo de la docente de Milagros, Paula Escars, videograbadas por ella misma. La observación y análisis de dichos videos, junto con los intercambios entre docente y tesista se constituyeron en los insumos básicos para pensar, conjuntamente, las condiciones en las que proponer la enseñanza.

› ¿Cómo pensaba Milagros la escritura al inicio?

Desde el enfoque constructivista al que adherimos, cuando comenzamos a trabajar con sujetos que no completaron su alfabetización, una de las primeras situaciones que nos proponemos es la de indagar cuál es su punto de partida en relación con la lectura y la escritura. Esto nos permite pensar las intervenciones más adecuadas para sus niveles de conceptualización, así como evaluar, a posteriori, los avances en relación con su punto de partida. Para dichas tomas de escritura, nos referenciamos en el documento *Progresiones de los Aprendizajes* del Ministerio de Educación de CABA (2018). La siguiente imagen muestra el punto de partida de Milagros a partir de la escritura de “mariposa”, “gato”, “ratón” y “pulpo”.

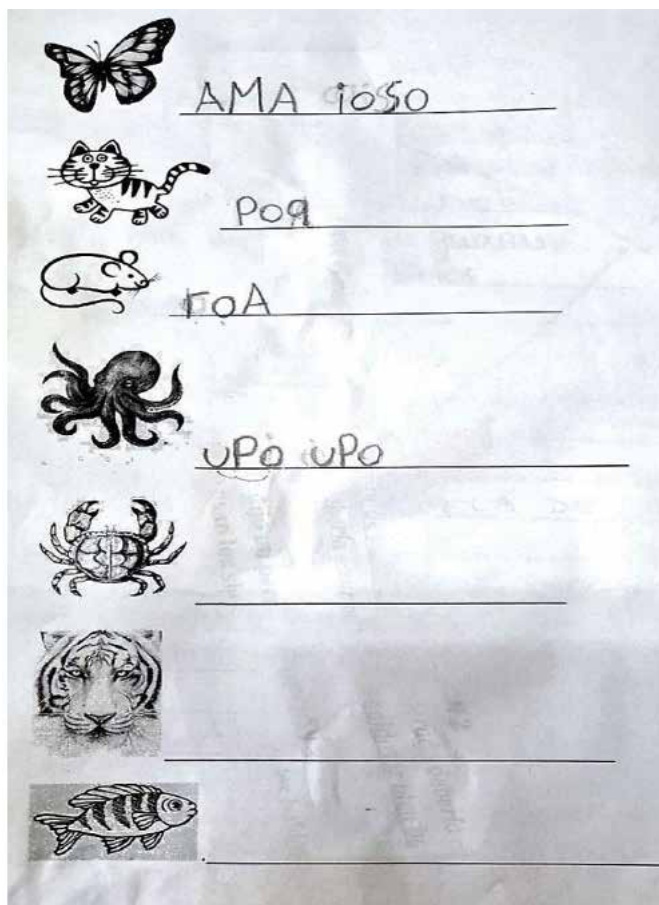


Imagen 1. Primera toma de escritura de Milagros. Abril de 2023.

Es preciso interpretar esta toma no sólo con la foto del resultado sino con la dinámica que tuvo su producción (las marcas que Milagros fue escribiendo, lo que fue interpretando y ajustando durante la situación). Tomando en consideración todas estas cuestiones, podemos decir que en la mayoría de las palabras que escribió, puso en juego una conceptualización silábica con preeminencia de vocales. En otras, no pudo estabilizar esta hipótesis. Se observa además que no tomó en consideración como variable el orden en la escritura. Por ejemplo, para “RATÓN”, escribió “RO” (con hipótesis silábica estricta), luego volvió a autodictarse y escuchó la “A”, pero la agregó al final. Lo mismo se reitera en la escritura de “GATO”, en la que agregó una “A” minúscula al final. En el caso de “MARIPOSA”, sucede algo similar: se autodictó varias veces y fue agregando las letras sin tomar en consideración su orden en la palabra. Para “PULPO”, escribió “UPO”, pero no estaba conforme; se le ofreció volver a intentarlo al lado y luego de mucho tiempo, repitió la escritura “UPO”. Considerando el tiempo y la dificultad que le llevó escribir estas palabras, se le propuso que no continuara con las siguientes.

› Cuando no alcanza el repertorio de intervenciones para ayudar a pensar

Milagros asistía regularmente a sexto grado, donde contaba con sus docentes y con la maestra de apoyo pedagógico. Dado su desfase en relación con la lengua escrita, se trabajó en forma individual, fuera del aula, con una frecuencia de dos veces por semana.²

Durante esas sesiones de trabajo individual, se le propuso una serie de situaciones de lectura y escritura. En la lectura a través de la docente, Milagros participaba pertinentemente, se involucraba y podía hacer interpretaciones ajustadas del texto. La preocupación no era en relación con los aprendizajes vinculados a las prácticas de lectura y escritura, sino que se concentraban en la construcción del sistema de escritura. Así relata Paula los primeros pasos de su “derrotero” de enseñanza:

Cuando el trabajo se enfocaba en la reflexión sobre el sistema de escritura, yo me sentía naufragando. Por un lado, Mili no presentaba resistencia a “escribir como puedas”, entró rápidamente a ese contrato. Pero sabemos que eso no alcanza para ayudarla a avanzar. Lo que le resultaba dificultoso de entender era qué hacer frente a las intervenciones que buscaban promover esos avances. Ejemplos de estas intervenciones son “te escribo otra palabra que empiece como...” o “vamos a revisar este pedacito de lo que escribiste” o “te doy las letras móviles para que las ordenes”.

¿Entenderá que le hago preguntas para ayudarla a pensar cómo escribir? ¿Qué será para Mili que le enseñen a leer y a escribir? Ella acababa de llegar de su país, Paraguay. Los materiales que traía de su escuela y otros que su mamá le compraba para “hacerla practicar” consistían básicamente en repetir letras y palabras. Sabía que el cambio de enfoque de la enseñanza llevaría tiempo. Pero, nuevamente: con muchos otros chiques nos pasa que otras personas intentaron enseñarles a leer y a escribir desde otros enfoques y es necesario desarmar algunas cuestiones o hacerlos entrar en un nuevo contrato. Ese no era el problema, el problema era que, en ese mes y medio, no habíamos podido identificar indicios que me dieran las pistas necesarias para saber que estábamos orientando bien la enseñanza.

Como maestra sentía que le hablaba en un idioma que no me entendía, que esas intervenciones clásicas, en las que generalmente los chiques entran rápidamente, a ella no la interpelaban. Mili parecía no comprender qué se le proponía cuando le pedía, por ejemplo, “palabras que empiecen como...”. Ésta era una intervención que yo usaba mucho. Tenés que escribir “LÁPIZ”, busquemos palabras que empiecen igual: “LÁMPARA”, “LAGO”, “LADRÓN”. Las decimos y te las escribo al lado, las miramos, vemos que todas empiezan con las mismas letras y suenan igual, marcamos el “pedacito” (la sílaba) que es igual. Si bien sus escrituras ya presentaban una relación con la oralidad (hipótesis silábica), frente a estos planteos, la asociación la hacía con el significado del campo semántico. Para palabras que empiecen como lápiz, luego de darle como ejemplo “LÁMPARA”, ella decía “BIROME”. Esto era frecuente y se reiteraba clase a clase. En ocasiones, podía decir palabras que “empezaran como”, pero luego de demasiada insistencia y, a la clase siguiente, volvíamos al punto de partida.

² Si bien en esta escuela se venían organizando grupos de alfabetización con los niños de segundo ciclo que no habían terminado este proceso, en el caso de Milagros, dada su edad y sus particularidades, definimos que el trabajo fuera de manera individual.

En síntesis, yo tenía un problema de enseñanza. Y el problema no era que Mili tuviera 14 años y escribiera silábicamente. El problema era que lo que sabía como maestra, las intervenciones estudiadas y sistematizadas desde la didáctica de las prácticas del lenguaje —y que veníamos realizando con otros niños y nos daban mucho resultado—, con Mili no estaban resultando, nos generaba muchas preguntas (Relato de Paula Escars a partir de notas tomadas en las reuniones de trabajo entre docente y tesista).

Esta preocupación de la maestra se cruzó con la necesidad de la tesista, quien tenía que encontrar sujetos y situaciones de enseñanza para su tesis.

› El trabajo entre docente y tesista: criterios que organizaron las actividades de enseñanza

Partíamos de las preguntas ¿qué condiciones necesita Milagros para avanzar en su proceso?, ¿por qué las intervenciones ya probadas no le sirven?

A los fines de este artículo, compartimos dos de los criterios generales que creemos fueron potentes para organizar las actividades de enseñanza los cuales se mantuvieron a lo largo de las 35 clases:

1- Sostener situaciones reiteradas y previsibles para instalar prácticas de lectura y escritura

El trabajo con Milagros se mantuvo dos veces por semana en clases de 40 y 60 minutos. Decidimos que ambas clases estuvieran centradas en la reflexión sobre el sistema de escritura, pues era necesario intensificar la producción de escrituras con intervención docente para movilizar su hipótesis silábica. Luego de dos meses de trabajo, a partir de la clase 17 sumamos algunas situaciones de lectura de textos literarios a través de la maestra, intercambios sobre lo leído y situaciones de escritura por sí misma de textos cortos (epígrafes, rótulos, etcétera).

Organizamos las dos clases semanales de modo tal que fuera posible instalar ciertas prácticas. Por eso, mantuvimos una estructura de clase a lo largo del tiempo: una actividad habitual de lectura y escritura de la fecha, seguida de situaciones de lectura y/o de escritura por sí misma, articuladas con una fuerte intervención docente. Suponíamos que esta sistematicidad en la organización de la clase la volvería más previsible y anticipable, a la vez que la reiteración de las intervenciones de la docente que buscaban problematizar sus escrituras le permitirían a Milagros ir apropiándose de ellas.

2- Proponer secuencias didácticas de reflexión sobre el sistema de escritura a partir de la lectura de textos literarios

Era necesario hacer foco en el sistema de escritura pues nuestro objetivo era que Milagros completara su alfabetización inicial. No obstante, estas situaciones de reflexión más descontextualizadas acerca del sistema partían de la lectura y escritura a través de la docente de textos literarios. En función de ello, llevamos adelante secuencias de trabajo en torno a dos canciones, dos cuentos y una novela corta. En este devenir, fuimos identificando algunos problemas y tomando decisiones que resultaron potentes.

A continuación, presentamos una intervención que entendemos fue “puente” para hacer inteligible para Milagros la pregunta “¿qué parte de X te sirve para escribir Y?”

› **¿Cómo hacer que una palabra escrita sea fuente de información para la propia escritura?**

Para que Milagros completara su proceso de alfabetización, teníamos que lograr que desestabilizara su hipótesis silábica, cuestión a la que se enfrentan todos los sujetos. Sumado a esto, como planteábamos al inicio, nos enfrentamos con que las intervenciones conocidas y disponibles a Milagros no le resultaban asequibles. Así, el saber didáctico con el que contábamos no nos era suficiente para lograr nuestro cometido.

Analizando los registros de clases con los que contamos y haciendo un balance del proceso que se dio durante esos meses de trabajo, recortamos un problema: ¿cómo hacer para que Milagros pudiera usar una palabra escrita como fuente de información para escribir otra?

La intervención que ilustra este problema se puede enunciar así: “te escribo ‘TAZA’ para que puedas escribir ‘TACO’”. En ella, ofrecemos dos palabras que comienzan igual y enfrentamos al estudiante con su escritura para que pueda reflexionar sobre esa relación, identificando en qué pedacito dice “TA”. Así, la escritura se vuelve fuente de información para nuevas escrituras: mirar otras palabras sirve para escribir.

En líneas generales, es una intervención muy potente que a los niños, jóvenes y adultos les suele servir y rápidamente logran apropiársela. Como ya se dijo, a Milagros le costaba mucho entender qué le estábamos proponiendo, entonces tuvimos que pensar qué era necesario hacer, qué otras condiciones debíamos generar, para que pudiera usar otras escrituras como fuente segura de información. Seleccionamos aquí una situación para ilustrar cómo se trabajó para que Milagros empezara a tomar palabras escritas como insumo para pensar otras escrituras.

› **Juego con carteles “palabras que empiezan como otras palabras”: un puente para hacer inteligible la intervención “empieza como”**

Si bien la reflexión sobre la relación entre sonido y escritura fue constante, fue necesario inventar una nueva situación para detenernos en las intervenciones que pudieran ayudar a Milagros a establecer la relación entre los sonidos de las sílabas que conforman las palabras y la escritura de las mismas. En el contexto del trabajo con la canción *Los dinosaurios* de Charly García, desarrollamos la siguiente situación: ubicamos sobre la mesa, en tres columnas, tres palabras extraídas de la canción: “CALLE”, “BARRIO”, “DINOSAURIOS”. La docente tenía en sus manos carteles con otras palabras que comenzaban igual que alguna de esas tres; la propuesta fue que Milagros escuchara leer la palabra, decidiera en qué columna la ubicaría y lo constatará viendo el cartel escrito. Nuevamente se reflexionó sobre las letras que tienen en común todas las palabras que empiezan con CA, con BA, con DI a partir de señalarlas en los carteles, tal como se ilustra en el siguiente fragmento de clase:

| Docente | Milagros |
|---|--|
| (...) Vos me vas a decir si [las palabras que leo] empiezan igual que "DINOSAURIO", si empiezan igual que "BARRIO" o si empiezan igual que "CALLE". ¿Estás lista? Va. Primera palabra: "CASA". (Lee el cartel sin mostrarlo). | (repite) CASA. |
| ¿La pondríamos acá, acá o acá? (señalando cada cartel con la escritura de cada una de las tres palabras). | ¿CALLE? |
| ¿CASA suena como CALLE? ¿A ver? (Muestra el cartel con la escritura de "CALLE" y lo coloca debajo del que dice "CASA"). ¿Está bien? | Sí, sí. |
| Sí, mirá: CALLE, CASA (lee señalando con el dedo) empiezan con las mismas, pero no siguen igual, ¿viste que tiene otra parte distinta? Pero el primer pedacito es igual. ¿Sí? Bien. | Ajam. |
| (...) (se repite la situación con otras palabras) | |
| Siguiente palabra, a ver... DIARIO. | DIARIO... DI... |
| ¿Suena igual que DINOSAURIO, como BARRIO o como CALLE? (Lee señalando con el dedo la escritura de las tres palabras). | DINOSAURIO. |
| ¿A ver? Así se escribe DIARIO (da vuelta el cartel con la escritura de "DIARIO"). ¿Empiezan igual? Sí, mirá, tienen las mismas. (Lee señalando con el dedo ambas palabras y enfatizando las dos primeras letras) DI... NOSAURIOS. DI... ARIOS. | Sí. |
| ¡Muy bien! Siguiente palabra: DIFÍCIL. ¿La ponemos con DINOSAURIO, con BARRIO o con CALLE? (Vuelve a leer señalando con el dedo). | CALLE. |
| (Da vuelta el cartel con la escritura de DIFÍCIL). Así es CALLE, así es DIFÍCIL. (Lee señalando con el dedo ambas palabras y las coloca una encima de la otra). ¿Son las mismas? | DIFÍCIL... (Señala la columna de DINOSAURIOS). |
| Ah, tiene la de DINOSAURIO. Mirá: DI-FÍCIL, DI-NOSAURIO. ¿No tienen un pedacito igual? | (Asiente) |

| | |
|--|----|
| Ese pedacito es el pedacito "DI". Si yo tapo todo esto (en el cartel de "DINOSAURIOS", sólo deja descubierta la sílaba "DI"), ahí solo dice... | DI |
| ¿Y viste que es lo mismo que está ahí? (Señala DI en DIARIO y en DIFÍCIL y las lee en voz alta) | |

Fragmento de la Clase 15, 31 de agosto de 2023

Tal como se desprende del fragmento de clase, la propuesta implicaba cierto grado de dificultad para Milagros. Por un lado, al no poder leer por sí misma los tres carteles ("DINOSAURIO", "BARRIO", "CALLE") ni recordar lo que allí estaba escrito, necesitaba que la maestra reiterara la pregunta "¿empieza como "DINOSAURIO", ¿como "BARRIO" o como CALLE?", señalando dónde dice. Por otro, comete un error cuando piensa que la palabra "DIFÍCIL" va debajo de "CALLE". Cuando la maestra coloca el cartel con la palabra "DIFÍCIL" junto con la de "CALLE", Milagros se da cuenta de que es incorrecto y dice que va debajo de "DINOSAURIO". La maestra no confirma que es correcto, sino que le muestra que tienen el mismo pedacito. Es decir, no valida de inmediato si la respuesta es correcta o no, sino que las intervenciones se dirigen a hacerle observable la relación entre sonido-escritura de la primera sílaba de cada palabra (CV).

Nuestra hipótesis es que este tipo de situaciones ayudaron a Milagros a apropiarse de estas estrategias y, de esta manera, contar con más herramientas para pensar qué palabras o qué "pedacitos" de una palabra le servían, para escribir otras. Sin embargo, el trabajo de reconocimiento de "palabras que empiezan como" no se ve reflejado inmediatamente en la escritura, tal como puede observarse en la siguiente situación en la que se le propone escribir al dictado usando como apoyatura las palabras trabajadas en la actividad anterior:

Los carteles con las palabras de apoyo están organizados en tres columnas:

| | | |
|-------|--------|-------------|
| CALLE | BARRIO | DINOSAURIOS |
| CASA | BARCO | DIARIO |
| CALOR | BARATO | DIFÍCIL |

| Maestra | Milagros |
|---|-------------|
| Bueno, la palabra que vas a escribir ahora acá es la palabra CAMA. Atenti. CAMA. ¿Te sirve alguna de éstas para escribir CAMA? (Señala las columnas con palabras escritas). | CA CA CA... |
| Ese pedacito estaba en algún lado, ¿no? ¿Dónde está el pedacito CA? | ¿CAMA? |
| Para CAMA. | ¿Cuna? |

| | |
|---|--|
| No, CUNA no. CAMA tenés que escribir. ¿Empieza igual que alguna de éstas? (Señala las tres columnas) ¿Cuál era la que empezaba con CA? ¿DINOSAURIOS, BARRIO o CALLE? (Lee señalando con el dedo). | CALLE. |
| CALLE, ¿no? Entonces ésta, CALLE, empieza igual que CAMA, ¿no? ¿Qué partecita de esta palabra podés usar para escribir CAMA? | La A. |
| ¿La A sola está? Mirá, vamos a leerla (Aparta el cartel de "CALLE"). Leela con el dedo, dice CALLE. | (Lee señalando con el lápiz y haciendo corresponder correctamente) CA... LLE. |
| Muy bien. (Tapa con el dedo y deja descubierto sólo la sílaba CA) En todo esto dice CA. Entonces, para CA, ¿va solo la A? | No. |
| No, a esta pobrecita (A) no la dejemos sola. Con estas dos letras dice CA (señalando con el dedo). Acá dice CA, ¿te sirve para CAMA? | (Duda) |
| ¿CAMA no empieza con CA? | Sí. |
| Bueno, entonces te sirve. | (Escribe CA usando como referencia el cartel de CALLE) |
| Y ahora vas a escribir "MA". | (Escribe "M" sin mirar ningún cartel) |
| ¿Te falta algo? | (No responde) |
| En este pedacito (deja descubierta la primera sílaba) dice "CA", perfecto, porque te ayudó el cartel. Y en este pedacito (tapa la primera sílaba), ¿dice MA? | CA... MA |
| ¿Así dice MA? (señala "M") Te falta una para que diga MA. | ¿La A? |
| ¡Ajá! La A. | |

Clase 15, 31 de agosto de 2023, parte 2, Dictado. Fragmento de clase

Como puede leerse en el fragmento seleccionado, cuando la maestra le dicta “CAMA”, Milagros no repara en la lista de palabras que habían armado minutos antes. Cuando la docente le pregunta “¿Te sirve alguna de éstas para escribir CAMA? ¿Dónde está el pedacito CA?”, no busca en la columna de las palabras que empiezan como “CALLE”, y dice “CUNA”, volviendo a establecer vínculos entre los significados de las palabras y no entre los sonidos.

La maestra ajusta la intervención: “¿empieza como alguna de éstas: ‘DINOSAURIO’, ‘BARRIO’, ‘CALLE’?”. Milagros identifica que le sirve “CALLE”. No obstante, al momento de pensar qué parte de “CALLE” le sirve para escribir “CAMA”, dice “la A”. La docente interviene pidiéndole que “lea con el dedo” la palabra “CALLE”. Identificada la sílaba “CA”, le pregunta si le sirve para escribir “CAMA” y Milagros asiente. Para escribir la sílaba “MA”, también necesitó intervención. Sin embargo, ubicó bien que necesitaba la “M” de “mamá”. Consistente con su hipótesis silábica, no había reparado en que le faltaba la “A”. La intervención docente “te falta una para que diga ‘MA’” le resultó suficiente para darse cuenta que debía agregar la ‘A’.

Fueron necesarias muchas situaciones similares a éstas, tanto de lectura como de escritura, para que Milagros se apropiara de la estrategia de usar otras palabras escritas como fuente de información para la propia escritura.

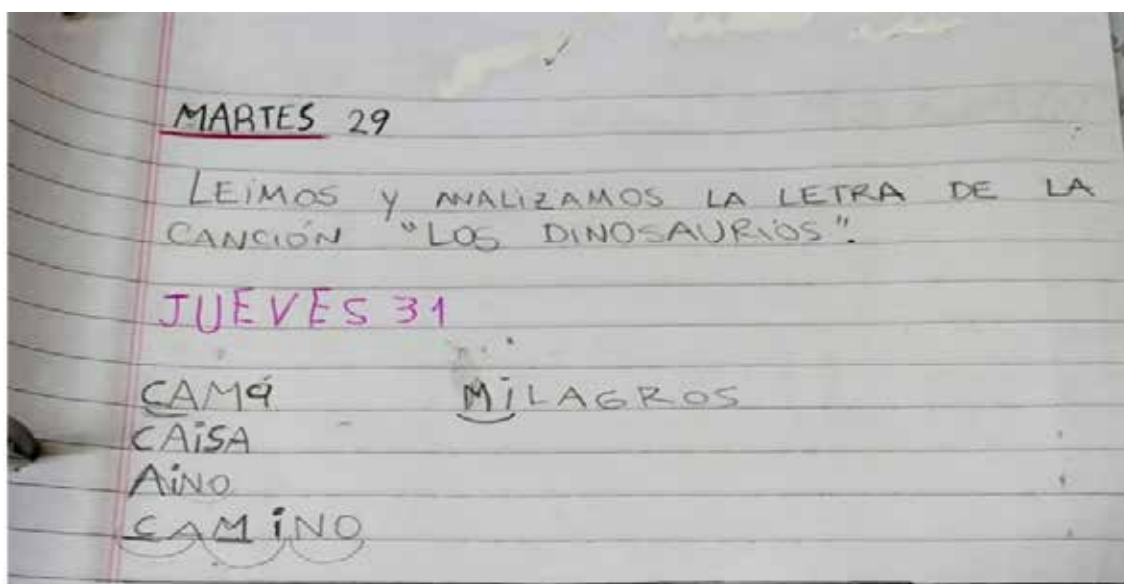


Imagen 2. Clase 15. Cuaderno de Milagros luego del dictado. Escritura de: “CAMA”, “CAMISA”, “CAMINO”.

En las últimas clases del año, Milagros pudo tomar palabras escritas para producir sus propias escrituras para completar los rótulos de una de las imágenes de *El Principito*, novela que estaban leyendo, así como de pedir que le escribiéramos al costado “palabras que empiezan como” (“burro” para escribir “bufanda”) o “palabras que empiezan con el pedacito que necesito” (“familia”, dado para escribir “FA” y “DA” de “bufanda”), tal como puede verse en la siguiente imagen:

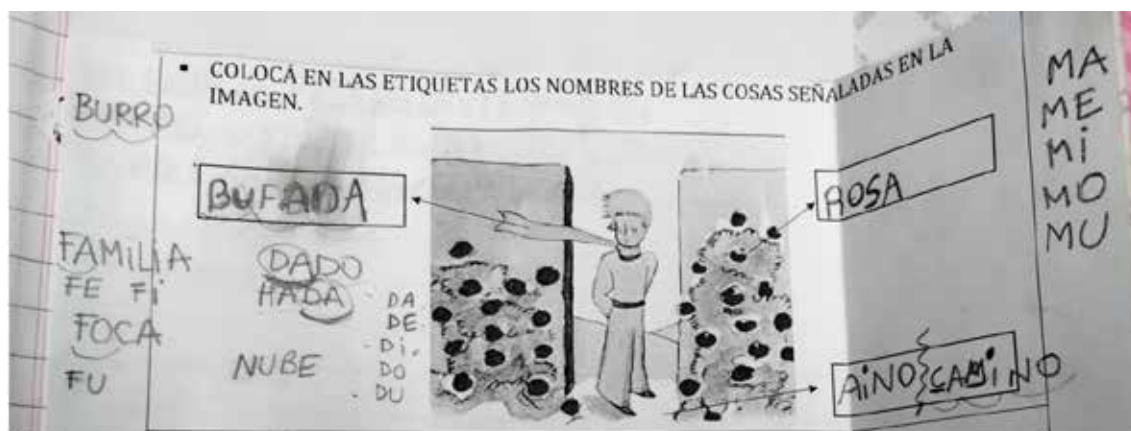


Imagen 3. Clase 33. 28 de noviembre de 2023. Cuaderno de Milagros.

› A modo de cierre

Luego de un año intenso de trabajo, Milagros no completó su proceso de alfabetización inicial. Sin embargo, sostenemos que avanzó significativamente: se pregunta si alcanzan las letras que pensó para que la palabra diga lo que ella se propone escribir, pide que se le escriban palabras que ella piensa como apoyatura para escribir una nueva palabra y, en términos de sistema, con ayuda, escribe alfabéticamente palabras con sílabas simples como “ROSA”, “CAMINO”.

La *situación puente* como situación intermedia para hacer inteligible la intervención “empieza como” o “qué parte de X te sirve para escribir Y” fue fundamental para que Milagros comenzara a entender que debía reparar en el lenguaje escrito —y no sólo en los sonidos— para pensar la escritura. Relación que para la mayoría de los estudiantes es rápidamente asequible, para ella fue necesario que construyéramos un puente.

Asimismo, tomamos la decisión de sostener en el tiempo esta situación, profundizando y complejizando las intervenciones desplegadas en la misma (“¿qué otra palabra empieza como.../tiene este pedacito?, ¿qué pedacito de X te sirve para Y?”).

Consideramos que ella necesitaba tiempo para apropiárselas, de manera tal que decidimos no diversificarlas, en pos de no sumar dificultades a su proceso de aprendizaje.

Como tratamos de mostrar en este artículo, la apropiación de estrategias que la ayudaran a escribir alfabéticamente o cuasi alfabéticamente no fue inmediata. Tampoco fue evidente ni inmediato para quienes pensábamos la enseñanza qué hacer para movilizar su hipótesis silábica. Fue la convicción de que todos pueden aprender, junto con el conocimiento ya producido desde el enfoque de enseñanza constructivista y el trabajo conjunto de análisis de cada clase y del devenir de las mismas, lo que nos permitió encontrar el “hilo de Ariadna” (Kurlat, 2015) para ayudar a Milagros a avanzar. ■

› Referencias

- › Arbitman, A. (2023). Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Dir. Marcela Kurlat y Codirectora: Flora Perelman.
- › Baez, M. O., de Perino, S. M. P. y Canossa, C. L. (2022). Procesos de alfabetización inicial de jóvenes con síndrome de down: hacia la construcción de una inclusión socioeducativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 18 1(17), 78-96.
- › INDEC (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- › Kurlat, M. (2015) Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Dir. María Teresa Sirvent y Codirectora Flora Perelman.
- › Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). Progresiones de los Aprendizajes. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje.