

**Francisetti Frisicaro, Melisa Anabel**

---

**Proyecto de intervención  
para la alfabetización en  
nivel secundario**

**Tesis para la obtención del título de  
grado de Licenciada en Gestión  
Educativa**

Director: Robledo, Ángel

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

*Universidad Jesuita*

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Trabajo final

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN EN NIVEL  
SECUNDARIO**

Prof. Melisa Anabel Francisetti Frisicaro

Docente titular: Prof. Lic. Ángel Robledo

Docente adjunta: Prof. Lic. Claudia Rangone

**Córdoba, 2026**

Una red de mirada  
mantiene unido al mundo,  
no lo deja caerse.  
Y aunque yo no sepa qué pasa con los ciegos,  
mis ojos van a apoyarse en una espalda  
que puede ser de dios.  
Sin embargo,  
ellos buscan otra red, otro hilo,  
que anda cerrando ojos con un traje prestado  
y descuelga una lluvia ya sin suelo ni cielo.  
Mis ojos buscan eso  
que nos hace sacarnos los zapatos  
para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo  
o inventar un pájaro  
para averiguar si existe el aire  
o crear un mundo  
para saber si hay dios  
o ponernos el sombrero  
para comprobar que existimos.

Roberto Juarróz

## **PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN EN NIVEL SECUNDARIO**

El siguiente proyecto surge de una iniciativa que busca abordar la problemática de alfabetización en el Nivel Secundario en escuelas públicas de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

Ser docente en escuelas que atraviesan diversas situaciones de vulnerabilidad no sólo se caracteriza por ser creativo, solidario, empático y comprometido sino, además, un estratega pedagógico. Esas estrategias de manera aisladas se constituyen en islas pedagógicas que pocas veces encuentran sus redes.

Generalmente, la mirada sobre el ser docente en escuelas públicas de gestión estatal con estudiantes en situaciones personales y familiares complejas recae en la idea del docente asistencialista, por lo que, es necesario convertir esa mirada abordando la problemática desde la formación docente construyendo acciones pedagógicas concretas y situadas para que al contar con los recursos teóricos, materiales y simbólicos necesarios, para abordar esas complejidades, el estudiante además de ser escuchado, asistido y acompañado, sea alfabetizado y se alcancen transformaciones profundas y significativas durante sus trayectorias escolares.

La realidad en las escuelas secundarias públicas es variada: la superpoblación, la sobreedad, las condiciones adversas del contexto familiar, el trabajo adolescente, y muchos otros factores externos hacen que el recorrido escolar se encuentre constantemente en tensión. Si, además del Nivel Secundario, contemplamos programas de terminalidad educativa y educación para jóvenes y adultos mayores de dieciocho años, esa realidad se complejiza, diversifica aún más y se potencia cuando ingresan a las instituciones estudiantes que, por diversas razones, no han completado su proceso de alfabetización presentando dificultades complejas en la oralidad, la escritura y la lectura.

En consonancia con el Compromiso Alfabetizador Córdoba: Enseñar más, este proyecto busca garantizar aprendizajes significativos asegurando, para ello, el acceso a la alfabetización para cada uno de los estudiantes que ingresan al Nivel Secundario de la provincia de Córdoba. Por lo que, se aborda, desde una línea constructivista de la alfabetización, con aportes de la pedagogía sistémica y siguiendo el Modelo de Enlace como dispositivo para la acción, de manera integral, con una perspectiva interpretativa y comprensiva, las diversas dimensiones

psicogenéticas, lingüísticas, emocionales, sociales y culturales inhibidoras o habilitadoras del proceso alfabetizador tanto en adolescentes como adultos, con el objetivo de que las y los docentes alcancen un proceso reflexivo y constructivo sobre su compromiso e involucramiento en la alfabetización situándose como mediadores y sujetos capaces de acompañar las trayectorias reales de cada estudiante, identificar dificultades y abordarlas de manera situada, buscando que los resultados no sólo se evidencien en el marco escolar sino en el vínculo con la sociedad.

A su vez, compartiendo la idea de que la alfabetización es un proceso permanente y progresivo que atraviesa todo el sistema educativo, se propondrá, la construcción de dispositivos alfabetizadores contemplando para su aplicación las distintas dimensiones que condicionan el proceso de alfabetización y considerando en territorio los casos específicos, para que así, puedan ser aplicados desde una iniciativa institucional o por áreas específicas.

Teniendo como base que todos y todas pueden aprender, pero cada uno a su tiempo, esta propuesta se construye como un acompañamiento a las prácticas docentes inclusivas.

**Palabras clave:** Alfabetización, Nivel Secundario, aprendizaje escolar, construcción del lenguaje.

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	5
2.	OBJETIVOS .....	9
3.	JUSTIFICACIÓN .....	10
4.	METODOLOGÍA .....	14
	4.1 <i>Alfabetización -estamos en construcción-</i> .....	14
	4.2 <i>El diagnóstico: Primera parte de la aplicación del plan de intervención</i> .....	21
	4.2.1 <i>La entrevista: Ser con el otro, servir. Conocer al otro, construir.</i> <i>Ver desde el otro, encontrarse</i> .....	35
	4.2.2 <i>Sobre la dislexia, cómo detectarla y abordarla</i> .....	40
	4.2.3 <i>Todo aprendizaje es individual y social a la vez, por lo tanto, una red</i> .....	44
	4.3 <i>El proceso de alfabetización como construcción de oportunidades</i> .....	57
	4.3.1 <i>Hacer equipo</i> .....	59
	4.3.2 <i>Las CLE<sup>1</sup> como parte del todo</i> .....	62
	4.3.3 <i>Alfabetización en adolescencias, otorgar una nueva oportunidad</i> .....	63
	4.3.4 <i>Oralidad, escritura y lectura: el camino hacia la comprensión</i> .....	66
	4.3.5 <i>La evaluación</i> .....	96
	4.3.5 <i>Diagrama de Gantt</i> .....	97
5.	CONCLUSIONES.....	100
6.	BIBLIOGRAFÍA .....	101

---

<sup>1</sup> Las Coordinaciones Locales de Educación (CLE) son una iniciativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, lanzada bajo la gestión del gobernador Martín Llargora, que articula políticas educativas entre municipios, comunas y escuelas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de alfabetización, lo primero que deviene en el imaginario social es el proceso de alfabetización inicial que, generalmente, se constituye a edad temprana, directamente vinculado con el entorno familiar y el ingreso a la escolaridad. Sin embargo, y en consonancia con la propuesta que aquí se desarrolla, pensar este concepto en vinculación a la escuela secundaria se presenta en términos de desafíos, conflictos y debates. Esto sucede así ya que, se estima que quienes han alcanzado el Nivel Secundario cuentan con el nivel inicial de alfabetización, en alguna medida completo, lo que sitúa esta complejidad o desafío en un emergente institucional complejo, ya que esa alfabetización avanzada que se espera caracterice a un estudiante secundario, no se presenta en todos los casos, determinándose como una problemática, institucional, por un lado y, no menos importante, personal y social, por el otro, encontrando al estudiante en situación de vulnerabilidad.

Las razones de estas circunstancias pueden ser diversas, complejas y atañen a variados puntos de análisis.

Quienes acompañamos y construimos proyectos educativos en el horizonte de una mayor democratización y ampliación de derechos tenemos que reconocer que, más allá del discurso evaluador y el goteo descalificatorio que la utilización política de sus resultados produce hoy en nuestras escuelas, nos encontramos con serias dificultades en los aprendizajes (Rattero, 2021, p.29)

La realidad educativa de la provincia de Córdoba demuestra que, si bien no en mayor cantidad, contamos con estudiantes que ingresan y asisten a la escuela secundaria sin haber completado ese nivel inicial de alfabetización esperado o haberlo hecho de manera fragmentada.

Durante el año 2025, en el marco de un Taller de Acompañamiento a la Alfabetización de adolescentes, jóvenes y adultos, promovido por la Secretaría de Educación-UEPC<sup>2</sup> se realizó una encuesta a los y las docentes participantes. Frente a la consulta de cuál era el interés que los movilizaba a realizar dicho taller estas fueron algunas de las respuestas que se obtuvieron:

---

<sup>2</sup> Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

“Me llamó la atención el título de la capacitación sobre alfabetizar en secundario, es una problemática que se observa cada vez más en las aulas. Por el bajísimo nivel de alfabetización de mis estudiantes”. “Realizo este curso dado el alto porcentaje de estudiantes de Nivel Secundario que no están alfabetizados, y parte de ellos son estudiantes con necesidades de todo tipo”. “Me interesa para poder mejorar el acompañamiento de adultos que terminan la primaria y comienzan la secundaria. Por tener varios estudiantes no alfabetizados en el aula”. “Estoy interesada en este curso de alfabetización en el Nivel Secundario porque considero que la alfabetización es una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación y la participación plena de jóvenes y adultos en la sociedad”. “Trabajo en contextos donde muchas personas no han tenido acceso sostenido a la escolarización, y quiero formarme mejor para acompañarlas en sus trayectorias educativas”. “Poder contar con herramientas para acompañar estudiantes que ingresan a la secundaria y aún no están alfabetizados”. “Para tener herramientas para superar esta problemática en el aula”. “Porque considero que tenemos muchas necesidades de alfabetización en los estudiantes del C.E.N.MA”.<sup>3</sup>

La experiencia docente con estudiantes que no han completado la alfabetización inicial en secundaria nos permitió comprender y contextualizar la problemática, como así, planificar cómo continuar con el proceso de alfabetización en dicho nivel.

Tomar parte activa como formador de un proceso de alfabetización en la escuela secundaria implica aplicar herramientas de diversa índole que, en muchos casos, excede y demanda acciones por fuera del rol docente que cada uno lleva a cabo en la institución y en el marco del aula, lo que se convierte, en muchos casos, en acciones dispersas que pocas veces alcanzan el objetivo deseado.

Para contrarrestar esta situación, el siguiente proyecto propone un plan de intervención institucional que tiene como objetivo brindar a los y las docentes herramientas pedagógicas para acompañar la alfabetización no alcanzada por estudiantes en el primer ciclo del C.B<sup>4</sup>, estudiantes del P.I.T<sup>5</sup> y C.E.N.M.A<sup>6</sup>, abordando el problema del analfabetismo funcional<sup>7</sup> que afecta a un grupo significativo de estudiantes de nuestras escuelas a partir de la comprensión y

---

<sup>3</sup> Las citas arriba mencionadas, son anónimas y han sido seleccionadas entre más de noventa participantes del Taller pertenecientes a la Ciudad de Córdoba y el interior provincial.

<sup>4</sup> Ciclo Básico de la Educación Secundaria

<sup>5</sup> El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) es una iniciativa educativa de la provincia de Córdoba, Argentina, diseñada para que adolescentes de 14 a 17 años que abandonaron la escuela secundaria puedan finalizar sus estudios

<sup>6</sup> Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos.

<sup>7</sup> “Si bien asisten a la escuela, no pueden gestionar su propia escritura y leen deletreando porque no comprenden o comprenden fragmentariamente el texto”. (Pujato Beatriz, 2015; p. 13).

reflexión en torno a la multiplicidad de factores que intervienen en sus trayectorias y específicamente, dicha problemática. Estos alumnos y alumnas, aunque poseen recursos lingüísticos que les permiten socializar y vincularse, enfrentan dificultades para alcanzar la alfabetización académica necesaria para cumplir con los estándares educativos. Esto se traduce a una realidad que muchos docentes observan y manifiestan: estudiantes que están e interactúan en nuestras aulas, pero necesitan de un acompañamiento para gestionar sus estrategias de lectura y escritura autónomas. Esto, a su vez, genera distinto tipo de dificultades en la trayectoria de las y los estudiantes debido al papel crucial que tiene el desarrollo de capacidades de oralidad, lectura y escritura para la adquisición de otros aprendizajes.

Entender esto como una problemática revela la necesidad de revisar las concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y actualizar las herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes; lo que implica poner en diálogo los diversos factores que se interconectan en el funcionamiento del lenguaje para su adquisición y construcción desde una mirada interdisciplinar del fenómeno.

La diversidad de habilidades y conocimientos lingüísticos en el aula requiere de enfoques diferenciados que reconozcan y valoren las particularidades de cada estudiante. Para que la alfabetización avanzada y académica sea alcanzada, es esencial que los educadores implementen dispositivos que aborden las múltiples formas de interacción y aprendizaje que los alumnos ya utilizan, integrando estas prácticas a un marco educativo que fomente la inclusión y el desarrollo de competencias.

Somos conscientes de la necesidad de que todos los estudiantes, independientemente de su nivel de alfabetización funcional, tengan acceso a una educación que les permita desarrollarse plenamente. La creación de un entorno educativo inclusivo no solo beneficia a aquellos que enfrentan dificultades, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los alumnos al promover un ambiente de colaboración y respeto por la diversidad.

“Los niños que aún no están alfabetizados pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus compañeros, cuando la discusión a propósito de la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar” (Teberosky, 1982, p.67).

Esta propuesta tiene su potencial ya que invita a transformar la manera en que se enseña y se aprende en las aulas, brindando herramientas para analizar y contextualizar la problemática, entender el proceso de alfabetización desde una mirada integral, enmarcado en el plan Compromiso Alfabetizador Córdoba<sup>8</sup> y la oportunidad de crear dispositivos transversales a

---

<sup>8</sup> El Plan "Compromiso Alfabetizador Córdoba" es una iniciativa del Ministerio de Educación provincial para mejorar la lectura, escritura y oralidad en estudiantes de todos los niveles

todas las unidades curriculares que permitan a los y a las docentes de Nivel Secundario, P.I.T y C.E.N.M.A acompañar el proceso de alfabetización en los casos particulares que cada institución tiene.

Para ello, este trabajo cuenta con una propuesta de reflexión y reconocimiento del proceso alfabetizador en el Nivel Secundario que permitirá identificar los diversos factores que la experiencia docente alfabetizadora presenta en territorio mediante un recorrido teórico-práctico que contempla las diversas dimensiones sociales, culturales, psicogenéticas y lingüísticas que condicionan la alfabetización de un estudiante de secundaria en contexto vulnerable. En dicho proceso se construirá una propuesta de intervención flexible y adaptada a las particularidades de cada escuela gracias al trabajo reflexivo y analítico que aquí se propone.

## **2.OBJETIVOS**

### 1. Fines y propósitos:

- Alcanzar la alfabetización avanzada y académica en los estudiantes de escuelas públicas de contexto vulnerable mediante la formación docente de todos los niveles del Sistema Educativo Provincial

### 2. Objetivo general:

- Ofrecer los recursos materiales y simbólicos para la elaboración de dispositivos de alfabetización, seguimiento y evaluación

### 3. Objetivos específicos:

- Promover acciones reflexivas docentes para la recuperación y promoción de instancias pedagógicas con vistas al desarrollo de las capacidades inherentes a las alfabetizaciones múltiples y la reeducación del lenguaje
- Intensificar los procesos de alfabetización diversos en la especificidad de cada docente y a nivel institucional
- Colaborar con la formación docente en torno a las diversas dimensiones que determinan y contextualizan el acto alfabetizador

### 3. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, se considera que la alfabetización es un proceso permanente y progresivo que atraviesa todo el sistema educativo: “La alfabetización no es un proceso que comienza y culmina en un momento específico ni es inherente a un único campo del saber o espacio curricular, sino que se consolida de forma gradual y continua a lo largo de toda la escolaridad y a través de todo el currículum.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p. 3.)

Las oportunidades de aprendizaje en los primeros años son fundamentales para el futuro de la sociedad y tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de las personas. Cuando en el proceso de la infancia hacia la adolescencia esa alfabetización inicial es interrumpida o intermitente, la apropiación de prácticas que implican una alfabetización avanzada se produce de manera errónea, acotada o incluso, no se asimila.

Eso repercute en un impacto desfavorable tanto en el desarrollo personal del adolescente/adulto como en su vinculación con la sociedad.

Esta situación puede advertirse, dentro de las prácticas institucionales, con estudiantes que tienen dificultades para la aprehensión de algún aprendizaje, o en la falta de interacción y participación en el aula y fuera de ella, pero y no menos importante, se advierte además cuando las prácticas que comparte con la sociedad lo sitúan en contexto de vulnerabilidad, lo excluyen y le impiden un desarrollo y vínculo pleno en el marco de las distintas situaciones de ejercicio de su ciudadanía.

Si pensamos en las distintas trayectorias que recorren los estudiantes de los niveles y programas que abordamos en esta propuesta, la diversidad no solo se evidencia en sus modalidades sino en las historias de vida de cada estudiante que la elige.

La trayectoria escolar de un estudiante es el recorrido que sigue en su paso por los distintos ciclos y niveles del sistema educativo. Si bien los puntos de inicio y el de finalización de la trayectoria teórica están claramente delimitados y definidos, considerar las trayectorias reales obliga a pensar que se trata de una construcción expuesta a atajos, logros, evasiones, obstáculos, continuidades, desvíos, tramos de mayor o menor dificultad.

Es decir, los y las estudiantes en su paso por las instituciones educativas realizan caminos diferentes, ligados a su trayectoria personal, a sus vinculaciones con el

medio social, comunitario y familiar. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p.7)

“La distancia entre las trayectorias teóricas (los recorridos escolares previstos por el sistema) y las trayectorias reales (los itinerarios situados, aquellos que efectivamente los y las estudiantes realizan dentro del sistema) constituyen uno de los nudos críticos de la escolaridad”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p. 8)

Tomar conciencia de que la problemática real no es determinante a una única dimensión nos permite contemplar a cada estudiante en su particularidad, para así encontrar las diversas y posibles maneras de acercarnos y construir entre todos y todas dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje en un marco alfabetizador.

Este proyecto, se propone partir de la reflexión del concepto de alfabetización para pensarlo en cuestión de desafío y revisión crítica cuando nos referimos a un estudiante adolescente. Eso implica, por un lado, explorar la especificidad de los aprendizajes que enseñamos en la escuela (oralidad, lectura y escritura) en el marco de los usos y prácticas culturales específicas al grupo adolescente-adulto; y por el otro, pensar, crear y diseñar dispositivos que busquen abordar las relaciones entre las diferentes dimensiones de manera orgánica y sin perder de vista la condición de hablantes y participantes de comunidades sociolingüísticas específicas de los propios estudiantes.

A partir de ese acercamiento el objetivo está centrado en distinguir los enfoques que requieren pensar la oralidad, lectura y la escritura como procesos diferenciados y necesarios de una sistematización y enseñanza escolarizada para su significativa adquisición y aprendizaje. Lo que conlleva a recorrer situaciones de dificultad y complejidad en relación a esos aprendizajes y cómo se logra, por medio de prácticas de acompañamiento y dispositivos de abordaje específicos, desde las distintas áreas del conocimiento, alcanzar los objetivos deseados.

Para ello, al trabajar con adolescentes, se partirá de la idea de *plasticidad cerebral* (Dehaene Stanislas, 2021, p.169) para comprender cómo aprenden nuestros estudiantes y completar y potenciar su alfabetización con la idea de un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. El reconocimiento de ese sujeto activo abre las puertas a un trabajo en el marco de la perspectiva sociocultural para promover prácticas contextualizadas y desde diferentes dimensiones del lenguaje y lo social. Eso nos permitirá identificar sus particularidades y poder trabajar desde ellas sin generalizar en estudiante alfabetizado-estudiante no alfabetizado. Esta propuesta invita a pensar en la problemática no como un conflicto sino como una solución

identificando en las historias de vida y sus trayectorias escolares información trascendental en el proceso alfabetizador.

Hay una motivación extrínseca que viene dada por una recompensa y una motivación intrínseca, que es la que nos interesa desarrollar. Ésta tiene que ver con una serie de factores. Es necesaria una mirada amplia, un pensamiento que alcance muchos elementos que están en continua interacción, un pensamiento sistémico, que centre la atención no en diagnosticar categorías estáticas y aisladas, sino en comprender la organización y la estructura de los elementos que están afectando al sujeto (Vilaginés, 2018, p.33)

Nuestra propuesta alfabetizadora contempla no sólo la integralidad en las disciplinas curriculares sino las particularidades de cada modalidad educativa (Nivel Secundario, P.I.T y C.E.N.M.A) para que se efectivice el proceso de inclusión.

La consistencia de una política de alfabetización implica también comprender la permeabilidad del proceso hacia y desde todos los campos disciplinares, de cada nivel y modalidad educativa. De ese modo, se multiplica la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje y el acceso a recursos de calidad para el desarrollo de alfabetizaciones múltiples. ( Ministerio de Capital Humano, 2024, p.1)

La propuesta de fortalecimiento en alfabetización que contempla tanto al Nivel Secundario como al programa P.I.T y la modalidad C.E.N.M.A se encuentra enmarcada en las últimas normativas vigentes de la Provincia de Córdoba que integra el Programa Provincial TransFORMAR@Cba<sup>9</sup> el cual propone una mirada integral del proceso de enseñanza y aprendizaje y sitúa a la alfabetización como un desafío.

En consonancia con la especial atención, que desde las distintas normativas del programa existe en torno a la oralidad, lectura y escritura desde todo el currículum con énfasis en Lenguaje y Literatura los estudiantes no solo necesitan desarrollar una capacidad determinada sino que también deben estar dispuestos a ponerla en práctica, esto implica que alcanzar una alfabetización avanzada es crucial para esta transposición del aprendizaje. A su vez, la

---

<sup>9</sup> El programa TransFORMAR@Cba es una iniciativa del Ministerio de Educación de Córdoba (2024-2027) diseñada para renovar la enseñanza y el aprendizaje desde nivel inicial hasta superior. Busca mejorar la calidad educativa mediante la actualización curricular, integrando tecnología, robótica, IA y artes, promoviendo trayectorias escolares continuas y acompañamiento docente.

vinculación con los saberes emergentes en tanto tensión-sinergia entre contenidos y capacidades, la mirada sobre el estudiante desde su vinculación efectiva y activa, la flexibilidad en la progresión de los aprendizajes constituyen componentes imprescindibles que acompañan a una propuesta de alfabetización que busca el desarrollo de una ciudadanía plena y activa.

En ese sentido, esta propuesta genera aportes en pos del fortalecimiento de las múltiples alfabetizaciones. En este caso, en relación al fortalecimiento de prácticas de oralidad, lectura y escritura, en el marco del Compromiso Alfabetizador Córdoba emprendido por el Ministerio de Educación (Resolución CFE N° 471/2024) y en relación al Cuidado y Protección de las Trayectorias educativas (Decreto 132/2024).

A su vez, este proyecto se constituye como “un aporte hacia los docentes y las escuelas para realizar desarrollos en torno al eje currículum, saberes y prácticas en el marco de la construcción de la Escuela Posible”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024,p.4.) Principalmente, en relación al trabajo sobre las propuestas de enseñanza y la planificación en el marco del Proyecto Curricular Institucional<sup>10</sup>.

Es importante destacar que todas estas iniciativas están respaldadas por un marco jurídico sólido, como la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de Educación Provincial 9870. Pensar la alfabetización como un proceso continuo y activo nos compromete en esa labor independientemente del nivel, año o disciplina que nos compete. Lo que significa e implica construir dispositivos alfabetizadores que, por un lado sean pertinentes al currículum y por el otro, garanticen el aprendizaje significativo.

El resultado de una alfabetización como proceso de transformación en términos de acercar una mirada diversa sobre las dificultades en la construcción del lenguaje y un hacer de la alfabetización una propuesta institucional colectiva nos permitirá, además de encontrar en los contextos, territorios, familias y vínculos historias que condicionan y determinan; en nuestras prácticas, nuevas oportunidades para quienes dependen de ella para su formación.

---

<sup>10</sup> El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es un documento clave que concreta el currículum nacional a la realidad de cada escuela, definiendo qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, en base a las necesidades de sus estudiantes y contexto, integrando la identidad y valores de la institución (PEI) para orientar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de forma participativa y coherente

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Alfabetización -estamos en construcción-

Todo proceso alfabetizador requiere identificar y definir la base sobre la que se parte en cuanto a conceptos estructurales.

Para ello, se propone aquí comenzar con una definición sobre alfabetización y sus diversas dimensiones.

Para Beatriz Pujato (2009), alfabetización “hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (p.12)

La adquisición de esas habilidades no inician y concluyen en un tiempo determinado. No son acabadas o cerradas. Si bien su inicio se da al nacer, durante los primeros años de su vida, lo que se conoce como alfabetización familiar, al entrar el niño en contacto con la lengua materna, el proceso de alfabetización continúa a lo largo de su desarrollo siguiendo diversas etapas.

En esta propuesta de intervención no tomaremos de manera fiel el proceso de alfabetización siguiendo las estadios piagetianos, ya que tratamos con adolescentes que ya han transcurrido con la edad que se considera biológica para cumplir con cada una de ellas, lo que sí consideraremos es la idea de construcción piagetiana del aprendizaje en términos de “la construcción de lo real en el niño, o sea, lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo” (Ferreiro Emilia, 1997, p. 159) Al abordar procesos en edades idealmente no correspondidas con los mismos, es decir, alfabetizaciones en adolescencias, “es muy difícil juzgar acerca del nivel conceptual de un niño considerando únicamente los resultados sin tomar en cuenta el proceso de construcción” (Ferreiro, 1997, p.134).

Esto nos lleva a ampliar el primer concepto de alfabetización antes mencionado:

“En la actualidad, se considera a la alfabetización como un proceso permanente y progresivo. A medida que se desenvuelve, permite, al sujeto alfabetizado, acceder a los conocimientos, desarrollar capacidades específicas y entrar a la cultura de lo escrito con todo lo que ella supone” (Pujato, 2009, p. 12)

Esta última idea de alfabetización nos permite identificar que no existe un estudiante no alfabetizado si ha tenido en algún momento de su desarrollo, aunque sea, un mínimo contacto

con el lenguaje<sup>11</sup> y el sistema lingüístico de su lengua. Esta observación es importante para este proyecto ya que partimos de la idea de que todos nuestros estudiantes que ingresan al sistema educativo son potencialmente alfabetizables. En el caso de nuestros estudiantes de interés, aquellos que han ingresado al Nivel Secundario, lo que puede ocurrir es que su nivel de alfabetización no concuerde con la esperada (alfabetización avanzada<sup>12</sup>) para alcanzar los conocimientos específicos del nivel. En algunos casos, con los primeros encuentros en el proceso de enseñanza esa diferencia entre lo que el estudiante presenta como disposición para el aprendizaje y lo que la institución y el sistema espera de su desempeño, la distancia se va acotando y el proceso de alfabetización continúa con su desarrollo. En otros, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve interrumpido por no contar, el estudiante, con el proceso de alfabetización inicial necesario para lograr un intercambio significativo. Esto puede conducir al estudiante a una situación compleja, ya que la distancia se intensifica en la medida en que el proceso de enseñanza continúa con lo estipulado para el nivel, pero el proceso de aprendizaje no presenta las condiciones necesarias para su construcción. Es decir, nos encontramos con estudiantes que están en las aulas, asisten a clases, pero no aprenden. Los famosos estudiantes copistas que desconocen el sistema de la lengua que copian.

Este último caso posiciona al estudiante en condición de analfabeto funcional. “En la sociedad coexisten personas que no saben ni leer ni escribir, analfabetos puros, con aquellos que, si bien han asistido a la escuela, no pueden gestionar su propia escritura y leen deletreando porque no comprenden o comprenden fragmentariamente el texto, analfabetos funcionales.” (Pujato, 2009, p.13).

Identificar esos tipos de situaciones es el puntapié inicial para una propuesta alfabetizadora y hacerlo mediante una tarea de diagnóstico garantiza no solo la identificación inicial sino el inicio de la actividad. Silvia Defior señala que las tareas diagnósticas “pueden también seguir de guía para el diseño de actividades de instrucción que lleven al desarrollo de habilidades fonológicas”(1996, p.50).

---

<sup>11</sup> Consideraremos al lenguaje desde la concepción de la gramática generativa. Chomsky sostiene que el conocimiento lingüístico supone representaciones y procesos propios, no compartidos por otros dominios cognitivos. Esta concepción está en las antípodas del conductismo y constructivismo y en la base de la propuesta de Howard Gardner (1987) conocida como inteligencias múltiples (...) Chomsky distingue entre lenguaje, comunicación y pensamiento, aunque sin desconocer el impacto que cada uno de ellos tiene sobre los otros (...).

<sup>12</sup> Ésta permite la modificación y perfeccionamiento del habla y la escucha y favorece el desempeño autónomo y eficaz dentro de la sociedad. Posibilita además, que los alumnos permanezcan en la escuela. Es la que le permite a los individuos jugar un papel fundamental en la sociedad. (Pujato Beatriz, 2015, p.14)

Nuestra decisión epistemológica para la propuesta alfabetizadora se sustenta en la importancia del conocimiento de la naturaleza del sistema de representación de la lengua escrita para una efectiva alfabetización en el Nivel Secundario, desde una perspectiva constructivista de base psicogenética<sup>13</sup>. Esto implica alcanzar la alfabetización inicial<sup>14</sup>, sobre la hipótesis de la conciencia fonológica, también conocido como la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en un período alfabético si hablamos de niños aprendices a edad temprana).

“Es la atención a las propiedades sonoras del significante (...) El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas)” (Ferreiro, 1997, p.20), por otro lado, “el período silábico-alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos”. (Ferreiro, 1997, p. 21)

Este período de correspondencia fonética, en los niveles de construcción que Emilia Ferreiro presenta para niños que ingresan a la escolarización, es considerado la etapa tercera de un proceso de desarrollo de lecto escritura desde el punto de vista de un proceso de construcción de objetos socialmente constituídos (objeto de conocimiento). En nuestro caso, al abordar el proceso en adolescentes debemos considerarlo como el puntapié inicial para dicho proceso ya que desde el diseño curricular del Nivel Secundario se espera que el estudiante ingrese en proceso de construcción de una alfabetización avanzada para acceder a un nivel de alfabetización académica<sup>15</sup>.

Para construir nuestro dispositivo alfabetizador resignificaremos con aportes psicogenéticos y constructivistas un esquema de proceso potencialmente efectivo y organizativo para alcanzar nuestros objetivos.

El mismo se constituye en tres niveles que, en el caso de nuestros estudiantes, se encuentran en constante diálogo y se espera que evolucionen e interactúen desde las siguientes ideas, las

---

<sup>13</sup> Trabaja a partir de textos y palabras que se descomponen en sílabas y grafemas. Aborda la enseñanza de la lectura y la escritura Propone tareas de segmentación oral frente a dibujos y frente a escrituras. Respeta el pensamiento sincrético infantil, por lo que los docentes deben conocer muy bien las hipótesis de escritura de sus estudiantes para pensar sus intervenciones. Las letras se aprenden en palabras nuevas. La conciencia fonológica es considerada como un punto de llegada, pero no explicita claramente qué intervenciones docentes la promueven (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p.13)

<sup>14</sup> Período durante el cual se sientan las bases para el aprendizaje de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura así como del conocimiento de todas las áreas del currículum (Pujato Beatriz, 2015, p.14)

<sup>15</sup> Esta concepción no puede considerarse de manera restringida como métodos de aprendizaje o técnicas de estudio. Responde, en cambio, al ingreso de las y los estudiantes a una nueva cultura escrita de acuerdo a los requerimientos y prácticas discursivas propias de la comunidad académica y de la vida democrática en el Nivel Secundario —principalmente del Ciclo Orientado— y Superior (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p.6)

cuales a continuación se describen y a lo largo de la propuesta se recuperan. Las mismas colaboran en la construcción de una alfabetización en adolescentes:

-Las praxias:

Las praxias son adquiridas en oposición a las coordinaciones reflejas, esta adquisición puede depender de la experiencia del sujeto, de la educación en sentido amplio (consignas, ejemplos, etc), pero también eventualmente de los procesos internos que traducen una regulación o una estabilización adquiridas de las coordinaciones. (Piaget, 1975, p. 77).

Esta idea será imprescindible en el desarrollo de nuestra propuesta para comprender las diversas prácticas que los adolescentes, adultos no alfabetizados llevan a cabo para estabilizar su lenguaje.

-Asimilación y acomodación:

Pero un esquema de asimilación está sometido continuamente a las presiones de las circunstancias y puede diferenciarse en función a los objetos que se aplica. Llamaremos acomodación a esta diferenciación que surge como respuesta a la acción de los objetos sobre los esquemas de sincronía con la asimilación de los objetos a los esquemas. Puede entonces haber equilibrio entre asimilación y acomodación: tal es el resultado de un acto de inteligencia. (Piaget, 1975, p. 97)

Los conceptos de asimilación y acomodación es la base que consideramos, desde esta propuesta, como proceso de aprendizaje, sobre todo en adolescentes y adultos, en los que, en muchos casos, existió la asimilación durante su proceso de alfabetización, pero su acomodación se vio interrumpida o restringida o condicionada a un factor externo que conllevó a un proceso de aprendizaje diferenciado.

Las ideas de Karmillof-Smith:

- Desarrollo y aprendizaje: Suponen procesos similares y ambos son sinónimo de “cambio representacional”. Este cambio supone operaciones dentro de representaciones almacenadas en nuestra memoria de largo plazo, las que, lejos de estar estáticas en nuestra mente, una vez almacenadas comienzan a interactuar entre ellas, redescibiéndose, y de esa manera, operando en ámbitos cognitivos cada vez más amplios. El paso de una fase a la otra involucra la redescipción de

las representaciones almacenadas en un nuevo formato, en un lenguaje de nivel superior (Karmiloff-Smith, 1994, p. 78)

Lo anteriormente mencionado nos permitirá explicar cómo los factores externos condicionan los cambios representacionales y sus redescrpciones en el proceso de construcción de aprendizaje de un adolescente-adulto no alfabetizado.

Como así también de ideas de Stanislas Dehaene:

- Cerebro bayesiano:

Entre los modelos del todo innato y el todo adquirido, emerge uno nuevo: el del cerebro bayesiano, un verdadero estadístico neuronal. Esta teoría postula una clara división del trabajo entre naturaleza y crianza. Nuestros genes, en el seno del cerebro en desarrollo, establecen vastos espacios de hipótesis a priori, así como los mecanismos que permiten adaptarlos a los inputs del mundo exterior, y el ambiente selecciona, entre estas hipótesis, las que mejor se corresponden con ese mundo. Así, el repertorio de hipótesis está especificado genéticamente, mientras que su selección depende de la experiencia (Dehaene, 2021, p. 33).

El concepto anterior se constituye como base de nuestro proyecto. Nos permitirá poder alfabetizar a adolescentes y adultos considerando que no todo es innato ni todo construido socialmente.

- Modelos internos:

Gracias al aprendizaje, los datos en bruto que impactan nuestros sentidos se convierten en ideas abstractas, refinadas, y lo suficientemente generales como para que podamos explotarlas en situaciones novedosas: en ciencias cognitivas, esos conjuntos de ideas reciben el nombre de “modelos internos” (Dehaene, 2021, p.37)

Pensar los modelos internos colabora a las representaciones de Karmiloff-Smith. Nos ayuda a comprender cómo piensan nuestros estudiantes adolescentes-adultos y construir una pedagogía más justa socialmente hablando.

- Plasticidad cerebral:

Un conjunto de neuronas, que codifica un evento o un concepto que deseamos memorizar, se activa en nuestro cerebro. Es el principio de la sinapsis (...) Una

sinapsis que se afianza es como una máquina que aumenta su productividad: recluta más neurotransmisores del lado presináptico y más moléculas de receptores (...) (Dehaene, 2021,p.142) Pero esta plasticidad no es infinita ni mágica, sino un proceso material estricto que requiere ciertas condiciones nutricionales y energéticas. (Dehaene Stanislas, 2021, p.146) La plasticidad es una variable de ajuste, ciertamente fundamental en el aprendizaje, pero limitada, y acotada por todo tipo de restricciones genéticas que nos hacen lo que somos: la intersección entre un genoma fijo y experiencias únicas. (Dehaene, 2021, p.147).

- Reciclaje neuronal:

Se trata de un concepto que une dos ideas que evocan lo que se produce en nuestro cerebro, vale decir, la reconversión para una nueva tarea y la reutilización de un material dotado de características propias. (...) Cada aprendizaje cultural otorga a nuestra corteza nuevas competencias. (Dehaene, 2021, p.172)

Estas últimas dos serán el fundamento que nos permitan hablar de una alfabetización en adolescentes y adultos a tiempo.

Estos conceptos nos permiten comprender el sistema de construcción de aprendizaje que llevan a cabo nuestros estudiantes adolescentes y adultos en el transcurso de su alfabetización, y construir un dispositivo que además de ser efectivo nos permita comprender su funcionamiento en el momento de la aplicación, así, de esa manera, se puedan construir algunas propuestas comprendiendo las bases de su funcionamiento.

“La idea es avanzar de lo más superficial (los sonidos) y de aquello a lo que accedemos con nuestra conciencia (las funciones semánticas) para remontarnos a los aspectos más abstractos (funciones sintácticas) y formales de la lengua (sintagmas y categorías) a los que no se accede conscientemente” (Supisiche, 2016, p.37)

Determinaremos un primer nivel considerándolo como el de la correspondencia grafema-fonema, para aquellos estudiantes que alcanzaron su conciencia fonológica. De aquí en adelante será categorizado como PN. En este nivel ubicamos a aquellos estudiantes que ingresan al Nivel Secundario, P.I.T y C.E.N.M.A con conocimiento de su alfabeto, de manera oral y escrita, de la multiplicidad de su uso para una infinita combinación y creación de palabras, construcciones proposicionales y enunciados breves. Con un nivel de lectura lento,

pero con recodificación de los sonidos de manera correcta, segmentación clara y entonación en los puntos más simples. Sin predicción ni comprensión lectora.

Un segundo nivel, que será llamado de aquí en adelante SN, ubicado en la correspondencia semántica<sup>16</sup>-sintáctica<sup>17</sup>. Es decir, el estudiante además de poder hacer uso de combinaciones léxicas, las mismas son ubicadas en la oración y el párrafo con la estructura necesaria para adquirir sentido. Un estudiante que alcanza este nivel puede formar enunciados simples y complejos, construir correspondencias de sentido en el nivel sintáctico y construir combinaciones y representaciones entre enunciados cortos.

Si bien lo observable en los mensajes es una secuencia de palabras, le damos sentido por la capacidad inconsciente que los hablantes tenemos de agruparlas en sintagmas y relacionar estos sintagmas jerárquicamente según las funciones (semánticas y sintácticas) que le atribuimos. (Supisiche Patricia, 2016, p.35). Su nivel de lectura es más progresivo en cuanto a tiempo, segmentación y entonación, al que se le suma la comprensión de algunas palabras o sintagmas. Establece una lectura que comienza a ser predictiva.

Un tercer nivel, que será llamado de aquí en adelante TN, ubicado en la correspondencia textual. El mismo requiere de la capacidad del estudiante de producir, leer y comprender textos acordes al nivel que transcurre en su trayectoria secundaria. Su nivel de lectura es fluida, predictiva y con comprensión lectora. Este último nivel alcanzado es el ideal para un estudiante de Nivel Secundario, ya que sus dinámicas de acceso al objeto de conocimiento en la mayoría de las instituciones educativas se dan mediante el acceso directo a textos y su comprensión. La propuesta de esta intervención es que para llegar a este último nivel en un proceso alfabetizador (que contradictoriamente es por el que acceden -en el Nivel Secundario- a su proceso no adquirido aún) se requiere del recupero de prácticas de enseñanza-aprendizaje vinculadas con los dos niveles anteriores, tomando como partida el PN, pero no fragmentadas o disociadas, sino mediante propuestas de actividad integral entre los tres niveles, pudiendo identificar en los estudiantes no alfabetizados qué tienen de cada uno adquirido, qué en

---

<sup>16</sup> En cuanto a la semántica, sin ingresar en las discusiones teóricas que suscita, ella es el estudio del significado del lenguaje.(Supisiche Patricia, 2016, p.116) El problema es qué es el significado, ya que el término puede tener diferentes valores como a) como “querer decir” ; b) “tener la intención de manifestar”; c) como “ser equivalente a” (Lyons, 1993, p.65).

<sup>17</sup> La sintaxis tiene a su cargo el estudio de las combinaciones de palabras en frases. Es la parte de la gramática que regula la ordenación conjunta de los elementos, teniendo en cuenta las relaciones funcionales que entablan entre ellos. (Supisiche Patricia, 2016, p.115)

proceso de construcción y qué asimilado de manera equivocada o con vicios del lenguaje<sup>18</sup> para un proceso alfabetizador que contempla el proceso y el contexto.

#### 4.2 *El diagnóstico: Primera parte de la aplicación del plan de intervención*

Existen diversas dinámicas para iniciar con el diagnóstico. No es necesario que el mismo sea reducido a un informe evaluativo escrito u oral en el marco del aula.

Una posibilidad es la de trabajar en la articulación primaria-secundaria a inicio de año. Al construir un plan de articulación existe la posibilidad de poner en juego diversos dispositivos de diagnóstico. Las instituciones educativas tienen organizados unos días iniciales para el encuentro del estudiante ingresante a primer año con el espacio-escuela de secundaria, y el reconocimiento de las dinámicas propias del nivel. Aprovechar esta instancia en la que los estudiantes ingresantes se encuentran curiosos, atentos y entusiasmados, puede ser beneficiosa para obtener datos significativos. Una de las razones más significativas tiene que ver con el hecho de que, según Dehane Stanislas, “lograr mantener la curiosidad es uno de los factores claves de una educación exitosa” (2021, p.246) Pero, a su vez, Stanislas la posiciona como uno de los cuatro pilares del aprendizaje: “De hecho, las investigaciones en neurobiología demuestran que en el cerebro humano el descubrimiento de información antes desconocida conlleva su propia recompensa: activa el circuito de dopamina” (...) El aprendizaje posee un valor intrínseco para el sistema nervioso. Lo que llamamos “curiosidad” no es otra cosa que la explotación de ese valor” (Dehaene, 2021, p.247)

Desde un plan lúdico-recreativo durante el período de ambientación disponiendo dinámicas que permitan identificar el nivel de conciencia fonológica, semántica o textual de cada estudiante, a la creación de actividades escritas y orales para la identificación del nivel de alfabetización propuestas por la/el docente de Lengua y Literatura.

Si la propuesta de diagnóstico está enmarcada en un plan de articulación, una estrategia pertinente es que sea acompañada por un formulario que desde preceptoría se pueda diseñar con preguntas orientadoras en relación al contexto familiar, cultural, social del estudiante que ingresa a la institución. Las mismas no deben ser preguntas cerradas, excluyentes o clasificatorias deberán permitir una lectura contextualizadora en el análisis de las respuestas o

---

<sup>18</sup> Llamamos vicios del lenguaje a las palabras o a las construcciones lingüísticas equivocadas. Son aquellos usos incorrectos del lenguaje, que empleamos cuando hablamos o escribimos, los cuales producen una deformación del lenguaje. Algunos vicios del lenguaje son: barbarismo o extranjerismo, solecismo, anfibología, cacofonía, pobreza de vocabulario, redundancia y pleonismo.

acciones que el estudiante exprese en la propuesta de diagnóstico. A continuación se comparte un formulario posible para llevar a cabo. Es importante considerarlo como una guía y no tomarlo fielmente, ya que cada institución puede otorgarle su impronta.

A continuación compartimos una posible idea de formulario para llevar a cabo en los dos niveles y programas.

## Formulario Familia

## Nivel Medio o P.I.T

Nombre completo del o la estudiante:

Edad:

Curso/año al que se inscribe:

¿Cómo está compuesta la familia con la que convive el o la estudiante?

¿Dónde viven?

¿A qué se dedican los adultos responsables del joven?

¿Hasta qué nivel de estudio alcanzaron los integrantes de la familia?

¿Qué otro integrante de la familia se encuentra escolarizado en este momento y en qué nivel (inicial, primario, secundario, universitario)?

¿En qué otra escuela realizó la trayectoria escolar el o la estudiante (inicial, primaria, secundaria)?

En algún momento de su trayectoria algún docente o directivo manifestó que el estudiante requería de algún apoyo extra escolar (psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, entre otros)? ¿Cuáles y por qué? ¿Cómo se abordó esa sugerencia?

¿Se ha quedado de año en algún momento? ¿Cuándo?

¿Ha abandonado la escuela en alguna circunstancia? ¿Cuál fue el motivo?

¿Qué expectativa tiene sobre la educación secundaria para su hijo o hija?

## Formulario familia C.E.N.M.A

Nombre completo del estudiante:

Edad:

¿Trabaja?                      ¿A qué se dedica actualmente?

Horario en el que trabaja:

Curso/año al que se inscribe:

Razón por la que desea continuar y finalizar sus estudios secundarios:

¿Tiene planeado seguir estudiando?                      ¿Qué le gustaría estudiar?

¿Tiene planeado buscar un trabajo/oficio?                      ¿En dónde le gustaría trabajar?

¿Cómo está compuesta la familia con la que convive el estudiante?

¿Es usted adulto responsable de ese grupo familiar?

¿Dónde viven?

¿Hasta qué nivel de estudio alcanzaron los integrantes de la familia?

¿Qué otro integrante se encuentra escolarizado en este momento y en qué nivel (inicial, primario, secundario, universitario)?

¿En qué otra escuela realizó la trayectoria escolar el estudiante (inicial, primaria, secundaria)?

En algún momento de su trayectoria algún docente o directivo manifestó que el estudiante requería de algún apoyo extra escolar (psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, entre otros) ? ¿Cuáles y por qué? ¿Cómo se abordó esa sugerencia?

¿Se ha quedado de año en algún momento? ¿Cuándo?

¿Cuál fue el motivo por el que abandonó o dejó pendiente su escolarización?

¿Qué expectativa tenés sobre estudiar en C.E.N.M.A?

A continuación presentamos algunos ejemplos para esta primera etapa de diagnóstico:

Actividades lúdico recreativas enmarcadas en el periodo de ambientación y articuladas mediante diversas disciplinas:

Las actividades propias de Educación Física pueden ser intermediadas a las de Lengua o pueden ser combinadas, por ejemplo: Una base de postas que sea de Educación Física, otra de Lengua o, en una misma base, mientras realizan la propuesta de Lengua deberán realizar algún ejercicio de Educación Física, por ejemplo: Completo tal palabra y realizo un giro a la

derecha, completo otra y realizo un salto, o, con la mano derecha completo tal oración, y con la izquierda, la que sigue. Las dinámicas de combinación quedan libremente para el diseño del grupo de docentes que participa.

- Lengua y Literatura con Educación Física:

El juego de la Oca o juego de postas con instancias de pregunta-respuesta, actividades en incógnito, desafíos, entre otras posibilidades, que evidencien habilidades desde lo fonético fonológico a lo discursivo-textual. Por ejemplo:

-Para identificar el PN:

- Deletreo de palabras: En papelitos ya escritos por los docentes, el estudiante extrae de una bolsa o caja sorpresa, palabras con diferentes dificultades quien deberá deletrear la palabra para poder seguir a la siguiente posta o actividad. Si a esta actividad se le suma, con previa enseñanza de su abecedario, el deletreo en Lengua de Señas, colabora al proceso de alfabetización utilizando como soporte mediante otras vías de acceso del lenguaje.
- Armado de palabras mediante letras desordenadas: Las letras pueden estar todas en el piso, en cartulinas o plastificadas y el/la estudiante deberá armar una palabra para poder pasar de nivel. Se le puede poner puntaje de acuerdo a la extensión o dificultad de la palabra.
- Formación de palabras varias mediante las letras de una palabra base: Se puede elegir una palabra como MURCIÉLAGO para que los participantes realicen a partir de ella una nueva palabra. La idea es que las letras de la palabra base se puedan extraer, mover, cambiar de lugar, etc.
- Completar u ordenar alfabéticamente el abecedario
- Ordenar las letras de una palabra en sentido horario que se encuentra desordenada
- Extraer de un cuadro en el que se encuentran sílabas ya determinadas, las que necesiten para armar palabras. Pueden contar con sílabas “comodín” que tienen ya separadas por equipo para que el armado de las palabras sea más fácil. El puntaje puede variar de acuerdo si se usó o no el comodín.
- Completar palabras que tienen espacios silábicos vacíos
- Segmentar una serpiente de palabras unidas (falsas y verdaderas) de manera tal que puedan quedar distinguidas aquellas palabras que tienen significado. El puntaje depende si reconocieron las palabras verdaderas y no pusieron como tales las falsas.

- Completar cadenas de palabras a partir de sonidos, por ejemplo: TRA, TRE, TRI, TRO, TRU. Se considera ganada esa instancia si completa la cadena de sonido en su totalidad.
- Una posta con arena o un pizarrón todo pintado con tiza: La idea es que con el dedo índice escriba una palabra. Aquí se contempla la caligrafía y la motricidad entre otros aspectos.

Para identificar el SN:

- Identificación de definiciones con conceptos desordenados o agrupados: Un ejemplo puede ser una imagen y al lado su definición desordenada. El o la estudiante debe ordenarlo para que tenga sentido.
- Construcción de paráfrasis, sinónimos: En la posta tienen a su disposición una imagen y una palabra. Ellos deben decir, oralmente, su sinónimo o perífrasis (decir el mismo término, pero en una frase) Aquí la opción de la oralidad o escritura es dependiendo el grupo.
- Mímica de conceptos que pueden presentarse ambiguos: Determinar conceptos que tengan más de un sentido. El o la estudiante debe hacer la mímica de más de uno de esos significados hasta que el compañero identifique el concepto.
- Orden de las palabras en una oración para adquirir sentido: Las palabras están desordenadas. La opción es armar una frase para que tenga un sentido y cambiar el orden para que tome otro sentido.
- Englobar palabras de acuerdo a categorías de diversos órdenes: Por ejemplo, detallar globos con categorizaciones, no es necesario que diga: Sustantivos, puede decir: cosas. O verbo, puede decir: acciones. Las palabras se encuentran sueltas, el o la estudiante debe organizarlas en esos globos. La misma dinámica puede ser un Tuti Fruti en el que se diga: Nombres propios (sustantivos propios), cosas (sustantivos comunes), acciones (verbos), cualidades (adjetivos) ¡y muchas otras que se les ocurran!
- Encontrar la palabra infiltrada en las columnas: Se arman palabras por categorías, que pueden ser: animales, cosas, lugares, colores, etc. Cualquier tipo de categorización. El tipo de categoría no debe estar presente, sólo las palabras. El o la estudiante debe encontrar la palabra “infiltrada” es decir la que no pertenece al grupo.
- Categorizar palabras en base a diversos criterios: una sopa de palabras debe ser ordenada. La elección de ese orden es libre.

Para identificar el TN:

- Recrear textos: Modificar/reescribir/memorizar un texto breve para que sea otro tipo de texto, como por ejemplo: una poesía, una receta de cocina o un texto instructivo.
- Ordenar los párrafos del texto para que adquiriera sentido.
- Encontrar el párrafo infiltrado (sin sentido).
- Resumir en una frase (puede ser una letra de canción o película) el tema del texto breve que se presenta.
- Identificar tema/área específica del texto. La propuesta puede tener opciones diversas que incluso generen ambigüedad lo que permite identificar verdaderamente la comprensión lectora.

Algunas aclaraciones: Las actividades que cuentan con textos o palabras deben ser escritas en imprenta mayúscula para que sea verdaderamente inclusiva la propuesta. Luego se verá más adelante si identifican imprenta minúscula y/o cursiva.

En base a estas dinámicas lúdico-creativas se pueden proponer articulaciones con Matemática:

Para identificar PN:

- Conteo de letras y con ese conteo realizar alguna propuesta de matemáticas, por ejemplo: sumas, restas, etc.
- Crear palabras con un número específico a partir de la resolución de una situación problemática matemática.

Para identificar SN:

- Completar los espacios vacíos de una oración a partir de algún cálculo matemático o correspondencia matemática.

Para identificar TN:

- El estudiante debe redactar una situación problemática para un ejercicio numérico.
- Completar los espacios textuales vacíos de la situación problemática a partir de la resolución del problema matemático. Por ejemplo si es una suma, el espacio vacío es “compró” si es una resta, puede ser “quitó”.
- Colocar signos de puntuación de manera tal que el planteo del problema matemático adquiriera sentido o se modifique el mismo.

Siguiendo el mismo criterio de correspondencias se puede aplicar en articulación con cualquier otra disciplina. Lo significativo de la elección de llevarlo a cabo en esta etapa es que el estudiante al encontrarse en una dinámica de juego con otros pares, por un lado, no está

presente en su imaginario la idea de ser evaluado y entonces obtenemos respuestas más auténticas, por el otro, se puede advertir si su respuesta a la propuesta es autónoma o requiere de un soporte como, por ejemplo, un compañero/a, la explicación de la consigna de manera oral, con otras palabras, la comprensión de la consigna a partir de un ejemplo, etc. Toda esa información del entorno del aprendizaje es material importante para el proceso de alfabetización.

Otra dinámica más directa de diagnóstico de alfabetización puede darse planificado en el periodo de diagnóstico, en el marco de la clase-aula con el docente. Una opción es que lo diseñe el o la docente de Lengua y Literatura del curso correspondiente, mediante una evaluación diagnóstico escrita y oral o que armen un estereotipo de evaluación diagnóstico por departamentos. A continuación se comparte una evaluación diagnóstico realizada por el departamento de Lengua y Literatura que pueden tomar como guía para elaborar las propias.

**Diagnóstico**

Estudiante:

Curso:

Nivel o programa:

- 1) COMPLETAR EL ALFABETO

A \_\_\_\_\_ Z

- 2) ¿PODRÍAS HACERLO EN OTRA LETRA?

- 3) LAS SIGUIENTES PALABRAS TIENEN SUS LETRAS DESORDENADAS,  
¿PODRÍAS ORDENARLAS? PISTA: SON ANIMALES

ABACOLL:

ZEP:

TIROCENROE:

URMIELGOCA:

FATELENE:

UORTGTA:

RROPE:

JAPORA:

TAGO:

ORIVVA:

TORAN:

CHULEZA:

- 4) ELIGE CINCO ANIMALES E INVENTA UNA ORACIÓN PARA CADA UNO DE ELLOS
- 5) ESCRIBE UNA ORACIÓN PARA CADA UNA DE ESTAS PALABRAS:  
PERDER/ENCONTRAR  
  
SALIR/ENTRAR
- 6) ESCRIBE PALABRAS QUE CONTENGAN CL/CR/PL/MP
- 7) UNE CON FLECHAS LAS PALABRAS CON SUS SIGNIFICADOS

ESFUMAR	IMAGINARSE ALGO QUE NO SE VE
VISUALIZAR	COMPRENDER O CONOCER ALGO
PERCIBIR	DISIPARSE O DESAPARECER
LOCALIZAR	AVERIGUAR EL LUGAR

- 8) AHORA VEAMOS SI PUEDES DECIRNOS VOS QUÉ SIGNIFICAN LAS SIGUIENTES PALABRAS

OBSTACULIZAR:

FRIOLENTO:

APLICADO:

LUCIÉRNAGA:

ALTERAR:

INFLUIR:

FLORECER:

- 9) ELIGE TRES PALABRAS DE LA CONSIGNA OCHO Y TRES PALABRAS DE LA CONSIGNA SIETE Y ESCRIBE UNA ORACIÓN PARA CADA UNA DE ELLAS
- 10) EL SIGUIENTE TEXTO ESTÁ DESORDENADO, ¿TE ANIMAS A ORDENAR SUS ORACIONES PARA QUE TENGA SENTIDO?

HORAS Y HORAS, DÍAS Y DÍAS DE TRABAJO SUBMARINO HAN PERMITIDO ENCONTRAR A MUCHOS DE **ELLOS** Y CONOCER**LOS** POR PRIMERA VEZ. EN LO MÁS PROFUNDO DEL MAR EXISTEN SERES ACUÁTICOS QUE AÚN NO SE HAN IDENTIFICADO. ESTE TRABAJO HA PERMITIDO AVANCES IMPRESCINDIBLES PARA LA CIENCIA. ESOS SERES CONSTITUYEN PARTE DEL MUNDO MARINO. INVESTIGADORES Y CIENTÍFICOS BUSCAN RECONOCERLOS UNO POR UNO.

- 11) RESPONDE, POR FAVOR A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:
- A) ¿A QUIÉNES SE REFIERE CUANDO DICE **ELLOS**?
- B) ¿A QUIÉNES CONOCERÁN POR PRIMERA VEZ?
- C) ¿A QUÉ TRABAJO SE REFIERE CUANDO DICE "ESTE TRABAJO"?
- D) ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS AL TEXTO?

Estas actividades conforman la primera etapa de un proceso de alfabetización, el que implica reconocer en qué nivel de alfabetización se encuentran nuestros estudiantes, o qué vacíos de aprendizajes cuentan y que debemos ayudar a completar. Pero es importante aclarar que estas instancias de análisis y diagnóstico no pueden ser tomadas de manera aislada. Por lo que un segundo momento en el proceso de diagnóstico es el del análisis, entrevista o comprensión de la situación en contexto. Este segundo momento permite entender en proceso y en contexto la situación de cada estudiante.

Los datos recolectados de las diversas fuentes, ya sea en el período de ambientación como en el de la evaluación diagnóstico por sí solos no nos dicen mucho, e incluso, en muchos casos pueden decirnos aquello que no es, por lo que es necesario establecer un criterio de análisis que implique pensar en contexto cada caso.

El proceso implica, en primer lugar descartar del análisis aquellos que no manifiestan una alerta en cuanto a su proceso de alfabetización. Quien cumple con las expectativas de manera satisfactoria no debe ser considerado y se trabajará solo con aquellos casos que por alguna razón manifiestan, alerta o dudas en el o los docentes que realizaron los ejercicios.

Si la información es obtenida mediante la dinámica de juegos en el proceso de ambientación, será necesario que los docentes involucrados en las mismas se reúnan para generar la selección de los estudiantes que posiblemente requieran de un acompañamiento en la alfabetización. El proceso de selección, en primera instancia, no requiere de especialistas, ya que en base a la propuesta, un docente puede decir quién cumplió con las expectativas de las mismas y quién no lo hizo. En esta selección, un buen diagnóstico consideraría los datos externos que se mencionaron anteriormente, mediante una nota aparte, como por ejemplo: Realizó el deletreo de manera efectiva, sin embargo, se advierte que confunde b con d o p con q. O, alcanzó el nivel de conciencia semántica satisfactoriamente, pero lo hizo mediante el soporte oral de las consignas, ya que al leerlas por su cuenta no alcanzaba a comprender la propuesta.

O algunas más superficiales, inferencias de contexto: Participa en las dinámicas de escritura, pero no así en las de oralidad. O al revés. Identifica conceptos, pero no puede explicarlos con autonomía. Participa con soltura en dinámicas colectivas, no así individuales. O al revés. No manifiesta predisposición a la propuesta, entre otras observaciones.

Este tipo de análisis que acompañan a las dinámicas realizadas por los estudiantes es imprescindible.

Si la información es obtenida mediante el diagnóstico escrito y oral producido por la o el docente de Lengua y Literatura o por departamento, durante el primer mes de cursado, será necesario que los docentes tengan determinado quién o quienes no cumplieron con los objetivos para cada nivel. Una vez realizada esa división se inicia la segunda etapa de diagnóstico en la que se puede generar un nuevo proceso de selección, es decir, separar aquellos que si bien no cumplieron con las expectativas, las razones no necesariamente son pertinentes al desconocimiento del sistema de la lengua sino, más bien, por otros factores externos que condicionaron su actuación, existen muchos casos, más adelante los mencionaremos.

Las instituciones escolares cuentan con coordinadores de curso, tutores o acompañantes de trayectorias. Existe en nuestra provincia el Proyecto de Fortalecimiento Institucional de Trayectorias Escolares en el marco del Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria (Resolución n° 11/25 de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación). Una posibilidad de abordar el proyecto desde el diagnóstico es mediante esta iniciativa ya que sitúa en el centro de atención a los estudiantes para trabajar en los aprendizajes no alcanzados desde sus logros e historias personales. Considero que es una muy buena alternativa para emprender institucionalmente la propuesta.

Consiste en crear vínculos. Conocer al estudiante de manera directa, cara a cara. Un buen inicio de ello es haber revisado su evaluación (si es una evaluación diagnóstico escrita) o haber leído el informe docente sobre su actuación en el período de ambientación. Mientras mayor información se obtenga sobre el estudiante mayor es el vínculo que se puede construir y menores son los errores que pueden suceder en el encuentro con el otro.

Interactuar implica dar lugar a pensar los procesos pedagógicos, desde la otredad y con la otredad, a evaluar juntos, a salir de la voz unilateral, reconociendo las polifonías, lo diverso. Interactuar es un acto colectivo, es participar como docente en esa vida de estudiante con potencialidad diversa, es acompañar en tiempo y espacio real, es la construcción de un vínculo y un acercamiento que nutre lo humano de una educación inclusiva (Ramírez, 2021, p.90)

4.2.1 *La entrevista: Ser con el otro, servir. Conocer al otro, construir. Ver desde el otro, encontrarse.*

Trabajar con la experiencia requiere estar a la escucha, en espera, saber que no siempre se deja pensar bien, se deja descifrar “ni deja atrapar todos los sentidos que produce, sabiendo que la pregunta por el sentido de la experiencia es también una pregunta por el sin-sentido” (Péres de Lara y Contreras, 2021,p.36) (...) De lo que se trata no es solo de producir investigaciones, estudios, escritos sobre los relatos de los otros, sobre las narrativas de los otros, sobre las formas que miramos o damos a mirar a los otros. (...) Se trata de estar disponibles para el encuentro con el otro. (Ribetto y Pereyra, 2021, p.46)

Aquí se trata de una entrevista constituida en diálogo, en encuentro y que permita completar el diagnóstico realizado previamente para que pase a ser posibilidad de acción, de recupero. No se constituye en sí misma como una entrevista psicopedagógica, por lo que no es necesario que exclusivamente sea llevado a cabo por un profesional psicopedagogo/a, sin embargo, en casos en los que se considere pertinente se puede hacer una interconsulta.

Esta entrevista intenta construirse como una instancia de escucha y diálogo. El o la entrevistadora cuenta previamente con información sobre el estudiante que ha recolectado y que desde preceptoría se pudo recuperar. Conoce al estudiante, porque lo ha visto interactuar, porque ha obtenido información de parte de diversos agentes institucionales: docentes, preceptor/a, incluso de voces de otros compañeros, de manera indirecta puede obtener información de la persona. En base a ella se establece un intercambio que le permitirá contextualizar su actuación a partir del encuentro con el otro.

“Hacer hablar a la escuela implica experimentar el plano de lo que desconocemos, porque lo conocido no es experimentable, sólo brújula de protección, control o inmunización. Lo que ignoramos, en cambio, toma la forma de pregunta” (Duschatzky, 2017, p.27).

En ese hacer hablar a la escuela uno puede identificar a qué dimensión corresponden las dificultades que se presentan o bien qué de cada etapa necesita completar el o la estudiante.

Los resultados sobre las evaluaciones diagnósticas pueden ser varios, y como se mencionó anteriormente, algunos pueden estar directamente vinculados con el conocimiento o desconocimiento del sistema de la lengua y otros, por diversos factores.

La primera posibilidad que tenemos es que un estudiante no responde o no completa la evaluación diagnóstico escrita, o no manifiesta actuación en las actividades lúdico-creativas:

En ese caso, existen diversas razones por las que un estudiante no puede completar una evaluación diagnóstica o no presentar disposición ante las actividades lúdico creativas propuestas. Dependiendo de esas razones son las formas en las que se abordará. En la entrevista se puede advertir, por ejemplo, que el o la estudiante es vergonzoso/a, inseguro/a o que simplemente se niega a la actividad. Incluso no es necesario advertirlo, en muchos casos, el estudiante lo manifiesta de manera directa con frases: “no quiero hacer esa actividad”, “no sabía que había que hacerla”, “no sabía que era obligatoria”, “no me interesa”, entre otras posibilidades.

Una posibilidad es que el estudiante por vergüenza, no pregunta, y por esa misma razón, no responde. Esta situación excede al sistema de lengua y se aborda desde el apoyo y acompañamiento sobre otros aspectos vinculados a la confianza, la interacción y la participación en relación al oficio de estudiante.

Una alternativa para detectar si es falta de predisposición u otras falencias, puede ser recuperar la actividad que no realizó de manera acompañada, por ejemplo, planteando: *acá tenías que ponerle un título a esa imagen, aquí completar los espacios vacíos ¿recuerdas el abecedario?* (si estamos hablando de la evaluación diagnóstica escrita), si la actividad correspondía al período de ambientación, una posibilidad es relatar las actividades previas de manera oral buscando su predisposición para completar el relato de lo que sucedió en ese momento. Es decir, reconstruir el momento desde afuera, por ejemplo: *¿Te acordás de la parte en la que debían deletrear una palabra? Por ejemplo: luciérnaga. ¿Querés que lo hagamos juntos?* En ese intercambio el o la docente puede advertir si su falta de predisposición es conductual, o desinterés, por alguna dificultad en su desarrollo cognitivo, o puede advertir vacíos que no logra expresar y el adolescente los cubre con manifestaciones en su conducta.

Cualquiera de esas posibilidades son muy comunes y son evidenciables en un intercambio como el propuesto anteriormente. En el primer caso, puede que tengamos un estudiante alfabetizado, pero con poca predisposición a trabajar, en el último caso un estudiante que no ha completado su alfabetización y cubre su falencia manifestando una conducta desinteresada, lo que no signifique que no tenga predisposición a aprender. Este segundo caso es muy común y si en el diálogo se propone de manera directa la posibilidad de ayudarlo, mediante actividades fuera de clase que le permitan completar su alfabetización, en su gran mayoría manifiestan un interés auténtico por acceder a esa ayuda.

Ha sucedido en estas entrevistas, encontrarnos con situaciones como, advertir que el estudiante no completó las actividades porque no veía. Al proponer un texto con letra más

grande pudo acceder a la lectura y responder de manera oral la actividad. Esto significó como solución a su problema una evaluación por parte de un oftalmólogo y la receta de lentes para mejorar su visión. Esta situación que es muy presente en estudiantes en las que la dinámica de asistir a controles médicos no es una práctica común en la familia, puede conllevar a que esa dificultad haya estado presente desde temprana edad y no se haya advertido.

Es imprescindible contemplar estos casos y sugerir o tercerizar una consulta oftalmológica.

“Para aprender a leer es necesario tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral: las palabras, las sílabas, los fonemas. La lectura las vuelve accesibles en la evolución: la visión” (Dehaene, 2015, p.31) La visión de los niños es tan sofisticada como su lenguaje hablado. Incluso un niño de dos años ya sabe nombrar en voz alta los objetos. Eso significa que posee un sistema visual organizado (que le permite reconocerlos e identificarlos) y conectado a las áreas cerebrales del lenguaje. (Dehane, 2015, p.33).

Hemos detectado en diversas entrevistas, por azar, es decir, cuando al buscar libros, el joven pudo leer un título que se encontraba en una letra mayor que el resto que el inconveniente en su alfabetización se reducía a su visibilidad acotada.

En casos más complejos se advierte su falta de predisposición al aprendizaje por traumas, por lo que, se ha acudido a seguir el protocolo correspondiente institucionalizado, en lo que respecta a la vulneración de los derechos del niño y joven acompañando el proceso con apoyo psicológico. Para ello se puede trabajar con el Equipo de Profesionales de Acompañamiento Educativo (EPAE) y la SENAF<sup>19</sup>.

En otros casos se ha advertido que su dificultad por completar las propuestas deviene de una alfabetización no completa que atañe a todo el círculo familiar. Eso puede advertirse porque el estudiante lo comparte, porque la institución conoce al grupo familiar, porque esa información fue advertida por la o el preceptor en el formulario realizado al inicio del año o porque se puede pedir una entrevista con la familia. Sucedió un caso en el que el estudiante no tenía completa su alfabetización, al igual que sus hermanos más chicos y más grandes. La madre se acerca al colegio para completar unos papeles y la secretaria advierte que “hacía de cuenta que leía” porque la hoja estaba invertida. En ese caso la propuesta alfabetizadora incluyó a la familia (hermanos y madre) mediante actividades que el estudiante se llevaba como tarea a su casa y debía realizar con participación familiar. De a poco, la madre comenzó a acercarse a “consultar” sobre las actividades para ayudar a su hijo y se le propuso de manera directa la

---

<sup>19</sup> La SENAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) es el organismo en Argentina encargado de diseñar e implementar políticas públicas federales para promover y proteger los derechos de niños, niñas, adolescentes y familias, trabajando para que sus derechos sean garantizados y fortaleciendo los vínculos familiares y comunitarios, incluyendo programas de protección y participación

posibilidad de que ella participe con un cuadernillo alfabetizador y con intercambios organizados en los tiempos de tutoría con su hijo.

El conocimiento de las funciones sociales de la escritura es “natural” en los niños hijos de padres alfabetizados, pero no tiene nada de “natural” en los otros, que no tuvieron las mismas oportunidades sociales de interactuar con los distintos tipos de objetos sociales que pueden llevar marcas escritas, que no tuvieron oportunidad de participar en acciones sociales donde otros individuos utilizan la lengua escrita, leyendo y/o escribiendo con propósitos definidos (...) Los hijos de padres no alfabetizados o semi-alfabetizados tampoco llegan ignorantes a la escuela, pero llegan con mucha menos información: casi todo lo que saben es producto de sus propias exploraciones activas sobre la escritura en contextos poco apropiados (la escritura en una camiseta, en un trozo de papel, en un envase de comestibles que sirve para guardar cualquier otra cosa o como maceta para una planta (...)) Ellos no pudieron aprender en contextos sociales las funciones básicas de la escritura en nuestra sociedad (...) Saben poco, no por falta de curiosidad ni por falta de capacidad, sino porque no tuvieron a quien preguntar en el momento oportuno (...) (Ferreiro, 1997, p.187)

Otra posibilidad de resultado ante las evaluaciones diagnósticas es la de evidenciar de manera clara las dificultades específicas. Este segundo caso es el más efectivo para determinar los niveles de alfabetización y comenzar el proceso alfabetizador. A su vez, demuestra la particularidad de que el estudiante sí completa las actividades, pero en muchos casos de manera errónea o completa un poco de cada nivel, lo que demuestra que pese a su falta de alfabetización avanzada, el estudiante continuó su desarrollo del lenguaje adquiriendo prácticas que se fueron desarrollando como “vicios”.

Veamos algunos ejemplos:

En un cuadro se encuentran las siguientes palabras: contó, historia, gran, Alicia, esa, volver, la, soñando. A partir de esas palabras, los estudiantes debían armar una frase. Algunos escribieron: La Alicia contó *esta* historia *grande*. En este caso el estudiante realizó modificaciones en las palabras base para que pueda adquirir sentido su oración. Si bien el error está en la organización oracional, que quizás nos lleve a pensar que es una debilidad del SN, lo que sucede es que este segundo nivel es correcto, es decir, modificó las palabras para que el sintagma nominal (la oración) tenga sentido. Sin embargo, la falta corresponde al PN,

ya que le fue necesario modificar y reemplazar en lugar de usar lo que tenía a disposición, y eso posiblemente, constituye un problema de correspondencia fonético-fonológico, ya que *esa* y *esta* podría haber sido utilizada de igual manera sin cambiarle el sentido. Sus modificaciones si bien demostraron comprender el sintagma oracional demostraron incertidumbre en el significado de las palabras por sí solas.

Otro caso con la misma actividad, el estudiante completó: Alicia contó *esagran*. Aquí hubo que recurrir a la entrevista para comprender en contexto, a lo que mencionó que *esagran* era “algo que existía en su casa”. En ese caso consideramos, porque lo observamos en la experiencia, que muchos estudiantes completan los vacíos de sentido con palabras que no existen y que hacen alusión a que tiene existencia en su hogar, en su entorno. “En mi casa hay de eso” suelen decirme cuando escriben una palabra sin sentido. Otra idea de que haya unido *esa* con *gran* es que en muchos casos existe la idea de que “palabra” es aquella que está constituida por una cierta cantidad de letras, y cuántas más letras más significado tiene, por lo que quizás, une ambas palabras, en el primer caso, un demostrativo que verdaderamente por sí solo no tiene significado -característica cualitativa- y un monosílabo, que si bien sí tiene significado, al ser monosílabo carece de la cualidad cuantitativa del lenguaje. Hipótesis de calidad y de cantidad son dos aspectos que forman parte del proceso de alfabetización.

Puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. Un ejemplo bien conocido es el problema de la cantidad mínima de caracteres: no solamente los argentinos, mexicanos o venezolanos sino también los franceses, italianos piensan que hace falta una cierta cantidad de caracteres para que lo escrito sea interpretable (Ferreiro, 1997, p.160)

Este ejemplo evidencia el problema en el PN y en el SN. No obteniendo información sobre el TN, ya que no llegó a completar las actividades propias al mismo.

Existe otra posibilidad muy recurrente en instancias evaluativas o diagnóstico o incluso en la cotidianidad de la clase, y es que muchos estudiantes adolescentes que no pueden copiar ante un dictado o resolver con autonomía las consignas, suelen ser expertos copistas de su compañero de al lado. Esa habilidad desarrollada para suplir otras capacidades puede pasar inadvertida ante el o la docente que trabaja con grupos numerosos. Para que no pase

desapercibida, un recurso es integrar en la evaluación diagnóstico alguna actividad personal así se puede observar si copió al compañero de al lado o no.

A medida que continuemos con la intervención veremos otros ejemplos.

Esta instancia de entrevista suele llevar mucho tiempo. En muchos casos, en un solo encuentro se puede dilucidar desde dónde partir y cómo continuar para el proceso de alfabetización, pero en otros casos se requiere de más de un encuentro e incluso de ayuda de especialistas, ya que pueden presentarse casos en los que un estudiante que no ha completado su alfabetización, establece vicios del lenguaje que se confunden con las características de un estudiante con dislexia, lo cual es peligroso ya que se puede diagnosticar erróneamente a un estudiante y llevar a cabo un proceso de abordaje que no sea el correcto para su situación, o al revés, detectar su dislexia tardíamente.

#### 4.2.2 *Sobre la dislexia, cómo detectarla y abordarla*

La dislexia comparte con el analfabetismo funcional algunos indicios y se diferencia en otros. Desconocer sobre esta patología ha llevado muchas veces a considerar disléxicos a niños y jóvenes que no lo son y al revés, no abordar tempranamente la dislexia por no considerarla como tal.

Aquellos jóvenes o adultos que no han completado su alfabetización, tienen mayor dificultad en la codificación de las palabras habladas, es decir, pueden decir o escuchar *pato*, por ejemplo, pero escribir *paot*, o al revés, escuchar palabras desconocidas, como *paot* y directamente vincularla con una conocida como *pato*. Esto sucede porque su memoria oral es escasa, su capacidad para manipular los fonemas es reducida y generalmente los sonidos están determinados en su cerebro de manera silábica, al no haber completado su conciencia fonológica. Por ejemplo, no pueden distinguir que *ab*, o *ba* están determinados por el sonido *b*.

Estas características se parecen mucho a las propias de una persona con dislexia, razón por la cual, suelen confundirse. Sin embargo, la dislexia se compone de otras particularidades.

Se sabe que los déficits fonológicos son un factor importante en la aparición de la dislexia, pero no la única causa: el circuito de la lectura es tan complicado que hay muchos lugares donde puede fallar. Ya contamos con descripciones de varios tipos de dislexia, incluidos los déficit de atención que hacen que los pequeños mezclen las letras en palabras afines (Friedman, Kerbel y Shvimer, 2010, p.19) y

los déficit visuales que causan las confusiones “en espejo” (McKloskey y Rapp, 2000, p.46). La dislexia parece estar en un continuo de habilidades visuales, atencionales y fonológicas que adopta la forma de una curva de campana y va de la completa normalidad hasta el déficit severo (Dehaene, 2021, p.129)

“Si bien la lectura es comprender oraciones y textos completos, rápidamente quedó claro que lo que afectaba a los disléxicos no dependía de este nivel más alto” (Dehaene, 2017,p. 285). Es interesante poder discernir entre un disléxico y un estudiante no alfabetizado aún mediante determinadas pruebas. Por un lado, quien no está alfabetizado en la escritura, tampoco lo está en la lectura, generalmente. En cambio, con un estudiante disléxico, puede que en la lectura y oralidad no se encuentren dificultades, pero sí en la escritura, ya que el problema está en los mecanismos más profundos de procesamiento de las palabras (y sus segmentaciones).

“Una de las pruebas más sensibles utilizadas para separar a los disléxicos de los lectores normales requiere leer pseudopalabras sin significado como “cochar” o “litmagón”. Un joven con dislexia no podría hacerlo” (Dehaene, 2017, p.286). Lo que significa que el déficit en la lectura se restringe a la decodificación de palabras sin significado.

Otro ejercicio puede ser trabajar con rimas, los disléxicos no logran discernirlas ya que su inconveniente está en el nivel de la conciencia fonológica.

Otro ejercicio es probar con los spoonerismos, es decir, pedirle que cambie *rana coja* por *cana roja*. Un disléxico no podría. Fortalecer esas dificultades es el camino.

“La debilidad en sí misma probablemente esté situada en algún lugar de la encrucijada entre el reconocimiento visual invariante y el procesamiento fonológico (...) en la interfaz entre la visión y el habla” (Dehaene, 2017, p.291).

Esta última información ha sido valiosísima para poder llevar a cabo una práctica de acompañamiento y reeducación para estudiantes disléxicos.

“Las dificultades desproporcionadas en la conciencia fonológica complican la adquisición del principio alfabético. Estos problemas, a su vez, impactan en el área de la caja de letras del hemisferio izquierdo, que es incapaz de adquirir experticia visual para las palabras escritas” (Dehaene, 2017, p.296)

El hemisferio izquierdo conocido como “el área de la forma visual de las palabras” concentra todos los conocimientos visuales de la letra y sus combinaciones. Se ha probado, con el fin de incrementar la conciencia fonológica poniendo en foco en la dificultad del procesamiento de lo visual y gráfico abordarlo con la Lengua de Señas.

Está comprobado que el cerebro procesa la L.D.S usando las mismas áreas centrales del lenguaje, pero y aquí lo importante, activa las áreas visuales y motoras, es decir el lado derecho. Lo que significa que se busca suplir la falencia del lado izquierdo utilizando un lenguaje que aborde el lado derecho del cerebro, sin dejar de estimular el lado izquierdo.

El mecanismo de abordaje requirió que los y las estudiantes con dislexia aprendieran el abecedario en Lengua de Señas y memoricen hasta hacerlo automático, mecanismo imprescindible para la reeducación. Luego, se trabajó con dictados cortos. Primero, palabras sueltas, luego frases cortas. La estudiante copiaba. La docente identificaba los errores de copiado. Le consultaba cómo sería esa palabra en L.D.S, la estudiante procedía a señalarla, lo hacía correctamente. La docente le solicita que esa palabra señada la transfiera letra por letra o identifique si es la misma que tiene copiada. La estudiante reconoce los errores, uno por uno y los corrige. Si bien el proceso es lento lo que se puede advertir es que identifica su conciencia fonológica mediante la transferencia de la palabra en L.D.S y la palabra escrita.

Se espera que ante la corrección o la duda la estudiante “pase” antes de copiar en la escritura de manera automática o memorística por L.D.S para identificar si está haciéndolo bien. Los resultados son gratificantes cuando se observa autonomía en la estudiante para su autocorrección.

Un caso particular que compartimos aquí, es el de una estudiante que ingresa en primer año y se detecta su alfabetización no completa, sin embargo, a medida que se abordaba a la estudiante con ejercicios de escritura y lectura se podía observar otras particularidades. Se empezó trabajando con dictados, advirtiendo las particularidades de su dislexia: por ejemplo, escribía morciña, por morcilla, jabón por jamón, lo que evidenciaba el desconocimiento de los significados de las palabras además de la dificultad para manejar los grafemas en relación a los fonemas.

Luego del dictado se buscó que advierta sus errores mediante la L.D.S.

Se le dictó un poema de Oliverio Girondo (todos los poemas que tienen “sonido” son muy buenos para trabajar fonética)<sup>20</sup> que repetía la palabra llorar y ella escribió:

---

<sup>20</sup> Espantapájaros 18, de Oliverio Girondo

Llorar a lágrima viva. Llorar a chorros. Llorar la digestión. Llorar el sueño. Llorar ante las puertas y los puertos. Llorar de amabilidad y de amarillo. Abrir las canillas, las compuertas del llanto. Empaparnos el alma, la camiseta. Inundar las veredas y los paseos, y salvarnos, a nado, de nuestro llanto.

Asistir a los cursos de antropología, llorando. Festejar los cumpleaños familiares, llorando. Atravesar el África, llorando.

Llorar como un cacuy, como un cocodrilo... si es verdad que los cacuyes y los cocodrilos no dejan nunca de llorar.

Llorarlo todo, pero llorarlo bien. Llorarlo con la nariz, con las rodillas. Llorarlo por el ombligo, por la boca.

Llorar de amor, de hastío, de alegría. Llorar de frac, de flato, de flacura. Llorar improvisando, de memoria. ¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

yo llorar al larima vivi  
 yo llorar al choro  
 yo llorar getion  
 yo llorar al suenio  
 yo llorar ente pueta y puerto  
 yo llorar al mar viiida y de amarillo

La primera observación sobre el dictado es el yo. Algo que nos saca de cualquier análisis gramatical y nos sitúa en lo personal. Ella es la que llora. Algo que quizás puede tener que ver con la fuerza de la doble ll inicial en la repetición del poema, lo que condujo a que ella lo escuchara como el yo personal, si además conocemos la historia de vida de la estudiante tiene muchísimo sentido el pronombre personal que determina quien realiza la acción de llorar.

Otra observación es cómo sobrecarga de letras en la escritura para reforzar el sonido, como en el caso de viiiida para referirse a amabilidad y cómo la segmenta: al mar viiiida, para decir amabilidad.

Por ello, pasamos a trabajar con esa sola palabra. Le consulté qué había puesto allí y me dijo: amabilidad.

Le pedí entonces en una hoja nueva que escriba amabilidad y escribió: alma bilidad. Luego le pedí que la leyera y que me dijera qué decía. Leía amabilidad. Le pedí que deletreara amabilidad en L.D.S. Lo hizo correctamente. Le pedí que pasara ese deletreo en la hoja. Escribió: a ma bilidad. Le pregunté si amabilidad era una sola palabra o eran tres. Me dijo, ah, es verdad. Escribió: amabilidad. Un elemento para tener en cuenta sobre la segmentación es que la palabra amabilidad además de ser extensa empieza con al, y ella posiblemente esté pensando en la, lo cual puede confundirla con el artículo que inicia una frase.

El proceso de reeducación con L.D.S es un proceso lento, pero fructífero. Considerando que la experiencia nos otorga evidencias notables, continuar trabajando con dicha práctica nos permitirá en un futuro considerarlo un dispositivo de abordaje para la dislexia. A su vez, se constituye en un recurso inclusivo ya que el estudiante, que por su propia condición, se siente excluido logra aprender una lengua nueva y compartirla con sus compañeros, de manera

---

inmediata es integrado al grupo gracias a lo novedoso de su habilidad, tiene algo nuevo aprendido que compartir.

#### 4.2.3 *Todo aprendizaje es individual y social a la vez, por lo tanto, una red.*

Para poder llevar a cabo, de manera eficiente, un trabajo de alfabetización con los estudiantes detectados es necesario contar con los recursos teóricos necesarios que implican comprender las dimensiones del lenguaje y su vinculación con aspectos sociales y culturales para su adquisición y construcción.

En nuestra propuesta partimos de la idea de integralidad en el proceso alfabetizador:

El enfoque de enseñanza de la provincia de Córdoba abrevia en líneas teóricas que abordan la alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica, para la vida democrática que han predominado en el país y la región. Se reconocen fortalezas y límites en ellas en cuanto a la posibilidad de renovar la mirada respecto a los desafíos didácticos del actual contexto educativo, que implica que cada estudiante alcance desarrollos suficientes de literacidad crítica (Cassany, 2006, p. 78) para su desempeño en la vida social. Este posicionamiento amplio e integral sobre las perspectivas de la alfabetización a lo largo de la vida de los ciudadanos, requiere que los docentes desarrollemos reflexiones sobre nuestras prácticas de enseñanza. (Ministerio de la Provincia de Córdoba, 2024, p.10)

Y consideramos indispensable una mirada que no excluya las diversas dimensiones que condicionan el desarrollo psicogenético y social del adolescente.

Abordar un proceso de alfabetización con adolescentes es comprender que gran parte de su vínculo social y familiar ya ha sido desarrollado. Es decir, los y las estudiantes en su paso por las instituciones educativas realizan caminos diferentes, ligados a su trayectoria personal, a sus vinculaciones con el medio social, comunitario y familiar (Terigi Flavia, 2015, p. 45).

Esto implica que es necesario partir de la historia y trayectoria realizada dentro y fuera de la escuela, por parte del estudiante para lograr el proceso de alfabetización. Pensemos en esta idea de Liliana Gonzalez:

Es allí, en la escena familiar, donde surge o no el deseo de saber. Es allí aproximadamente a los 3 años, cuando se inauguran las preguntas que a modo de innumerables ¿por qué? acerca de la sexualidad y los orígenes dan cuenta del deseo de saber. La presencia o ausencia del mismo depende de cómo se posicione el/la otro/a en relación al saber. Si no aparece como sabiéndolo todo, el niño no podrá inaugurar sus propias búsquedas. Nadie se interroga por lo que tiene sino por lo que le falta. La única garantía es la presencia de otro, no paraíso, no todo. Cuando un niño/a llega a la escuela sus años fundantes ya están escritos y el motor de saber ya se encendió o no pudo hacerlo aún. (Gonzalez, 2025, p. 7)

¿Cuánto tiene escrito en su vida, cuánto deseo subyace en un adolescente que ingresa al Nivel Secundario?

*“El que enseña tiene que lidiar con el conflicto inherente a la esencia humana y presente en toda relación”* (Gonzalez, 2025, p.21). Muchos de nuestros estudiantes ingresan al Nivel Secundario no sólo con dificultades en su proceso de escritura, lectura y oralidad sino con historias de vida que pueden decirnos mucho más que esas dificultades. El proceso de alfabetización no puede prescindir de ellas.

Quiero decir que las variables sociales y culturales no deben ser consideradas como algo externo al aula, sino que deben de ser incorporadas al proceso. Producir situaciones en que los/as alumnos/as se enfrenten a ópticas distintas, a recursos distintos y puedan resolver situaciones cooperativamente. La sociedad es heterogénea y eso atraviesa la institución escolar. Decir “mientras más igual tanto mejor” es propio de una cultura exitista y por lo tanto obturadora de la posibilidad de promover una sociedad pluralista. (Gonzalez, 2025, p.9)

Esto no significa que debemos crear estereotipos y clasificarlos o pensar que esas historias en tanto determinantes ya son parte de algo estático, pensando las diferencias como carencias, pobreza o desvíos, porque sino “la escuela deja de operar como promesa de protección contra las tendencias desintegradoras del entorno y el dispositivo escolar se constituye, así, en un sistema clasificador entre quienes están dentro y quienes son expulsados, arrojados afuera” (Rattero, 2021, p. 25)

Considerar lo social y cultural como condicionantes en su estructura para la adquisición del lenguaje es mucho más profundo que la identificación de estereotipos identitarios. Nos permite entender que el lenguaje es social, cultural, simbólico y psicogenético a la vez.

Nuestro cerebro es resultado de una solución de compromiso: mucho de innato (heredamos de la larga historia evolutiva gran parte de la circuitería responsable de codificar las grandes categorías intuitivas con las cuales subdividimos el mundo en imágenes, sonidos, movimientos, objetos, animales, personas, causas...), pero quizás todavía más de adquirido, gracias a ese sofisticado algoritmo que nos permite refinar esas competencias precoces en función de nuestra experiencia. (Dehaene, 2021, p.25)

Lo que Stanislas quiere decir es que, sin la experiencia, la persona se queda solo con una parte, suficiente para iniciar, pero escasa para continuar el proceso de adquisición-construcción de lenguaje. Esa experiencia no se da en todos de igual manera, las vivencias son tan complejas y diversas como lo es el mundo y sus culturas, por lo que la asimilación y acomodación de las diversas formas de representarse que tiene el lenguaje se complejiza a su vez.

Esa experiencia está impregnada de cultura, de igual manera, el proceso de adquisición-construcción del lenguaje.

En general, un conjunto de circuitos cerebrales, definido por nuestros genes, brinda “pre-representaciones” (Changeux, 1983, p. 36) o hipótesis que nuestro cerebro puede tener sobre los futuros desarrollos en su ambiente. Durante el desarrollo del cerebro, los mecanismos de aprendizaje seleccionan qué pre-representaciones pueden adaptarse mejor a determinada situación. La adquisición cultural se da gracias a este margen de plasticidad cerebral. Lejos de ser una pizarra en blanco que asimila todo lo que se encuentra a su alrededor, nuestro cerebro se adapta a una cultura dada cambiando mínimamente el uso de sus predisposiciones para darles un uso diferente. No es una tabula rasa en la cual se acumulan construcciones culturales, sino un dispositivo cuidadosamente estructurado que se las arregla para adaptar algunas de sus partes para un nuevo uso. (Dehaene, 2017, p.21)

Lo que Dehane nos quiere explicar aquí, es que la cultura no es un elemento externo que actúa como condicionante directo sobre la persona, es parte estructural de una maquinaria con engranajes que funcionan de manera armoniosa en la construcción del pensamiento. En la medida en que ese entorno sea más amplio y potente, más estructuras internas construimos. Es algo así como una especie de mamushkas catalogadoras que tiene nuestro cerebro. Todo lo nuevo busca encontrarse con alguna estructura ya establecida en nuestro cerebro en el que forma parte. Esas estructuras internas son más o menos diversas en la medida en que más o menos estemos en contacto con el mundo exterior y el mundo simbólico como sujetos aprendices. Si nos encontramos con estudiantes adolescentes que no completaron su alfabetización al iniciar la secundaria, esa maquinaria probablemente continuó su trabajo construyendo estructuras internas mentales que pueden encontrarse alejadas de los sistemas del lenguaje estandarizados que se enseñan en las instituciones, o con estructuras internas acotadas y generales, supliendo vacíos de manera tal que le permitieron, comunicarse, vincularse, intercambiar ideas, e incluso construir pensamientos propios para construir su idea sobre el mundo y los otros, pero no alcanzan para construirse como estructuras potentes para los nuevos aprendizajes. Esto puede observarse desde la regularización de verbos irregulares, como en *aiga*, el uso de pronombres de tercera persona en lugar de primera, como en *los vamos a casa*, en conceptos como *bayonesa* para referirse a mayonesa e incluso en construcciones de pensamiento más complejas que están directamente vinculadas con su desarrollo sociocultural. Durante una clase en la que me encontraba alfabetizando a una adolescente le pedí que escribiera frases a partir de los siguientes opuestos: Perder/encontrar, a lo que la estudiante escribió: *el perder a mi hermano/ la encontrar a mi mamá*. Esta estudiante tenía a su hermano preso y su madre indigente viviendo en la calle. Es la misma estudiante que frente a una pregunta en el aula sobre los sustantivos abstractos, luego de haberles definido como aquellos que no se pueden ni ver ni tocar, mencionó: *mamá*.

En un proceso de alfabetización de estudiantes que han continuado desarrollándose en diversos ámbitos sin haber alcanzado la alfabetización avanzada, es necesario considerar que las nuevas adquisiciones del lenguaje, es decir, aquello nuevo que vamos a enseñarle, no irrumpa de manera despectiva las estructuras que el joven a su forma y con sus recursos ha adquirido. Será necesario buscar propuestas en las que se trabaje con lo que el estudiante ya cuenta como estructura para reflexionar a partir de ella, mientras se busca enriquecer su lenguaje. Por lo que es imprescindible considerar las historias de vida como proceso de diagnóstico.

Dos cuestiones son claves en torno al aspecto social y la construcción del lenguaje en adolescentes y adultos para proponer dispositivos alfabetizadores.

Las estructuras internas que han construido hasta el momento pueden ser escasas y generalizadoras, no tan amplias como las de una persona alfabetizada, por lo que a veces podemos observar que dan el mismo ejemplo de respuesta para preguntas diversas. Eso significa que con “lo escaso de información que cuentan” deben comprender y construir el mundo y su lenguaje y responder a las demandas que del mismo le hacen. Una posibilidad que tenemos para ampliar esa estructura interna es acercarlos el mundo promoviendo la curiosidad. De allí la importancia de la enseñanza para la vida, de la transferencia pedagógica, de la teoría llevada a la práctica. De un proceso alfabetizador que salga de la palabra escrita, que integre dinámicas de juego, novedosas, de paseos, de experiencias. Actividades lúdicas, atractivas, durante el proceso alfabetizador.

Otra cuestión clave es la toma de conciencia de su construcción social del mundo, la cual, está directamente vinculada con la idea de lo conocido y eso, directamente vinculado con su construcción de identidad. Cuando acercamos propuestas nuevas, cuando le mostramos un mundo nuevo al alfabetizar tenemos que tener especial atención de no chocar con su mundo, a partir del cual ha construido identidad y vínculo emocional hasta el momento. Al cual pertenecen su familia, sus amigos, su entorno, y el que le da credibilidad, estabilidad y estructura.

Cuando proponemos una alfabetización integradora siguiendo el modelo de enlace, nos referimos a observar estos aspectos sociales, morales, intelectuales, de los estudiantes con los que se trabaja como diagnóstico y parte del proceso de alfabetización. Aspectos que si bien son variables, condicionan cada una de las prácticas de todos los agentes involucrados en dicho proceso. Esos aspectos entran en conexión y dialogan, por un lado, entre el estudiante y su proceso de construcción del lenguaje y el mundo, y por el otro, entre el docente alfabetizador y la construcción que éste tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso a la vez individual y social, que nunca se da en abstracto sino atravesado por un complejo entramado de condicionamientos socio – histórico – culturales. Es individual porque se da en una persona única e irrepetible y social porque supone una actividad o acción interpersonal mediada por los sujetos pedagógicos y la cultura. (Ferreyra, 2007, p.10)

Anteriormente, habíamos mencionado la idea del cerebro bayesiano.

Según la hipótesis del cerebro bayesiano, venimos al mundo con una enorme cantidad de combinaciones factibles de pensamiento potenciales. Este lenguaje del pensamiento, dotado de hipótesis abstractas y de reglas gramaticales, preexiste a cualquier aprendizaje y constituye un inmenso espacio de hipótesis que se pondrán a prueba. Para hacerlo, el cerebro actúa como un científico: recolecta datos estadísticos y entre un gran conjunto de modelos generativos posibles selecciona aquel mejor se ajusta al mundo exterior (Dehaene, 2021, p.94)

Cuando el mundo exterior de un adolescente no alfabetizado y en contexto vulnerable es limitado, esas hipótesis actúan de manera acotada o determinada al mismo. Las historias de vida nos permiten comprender las experiencias por las que esas hipótesis se construyen para abordar una alfabetización que las contemple y trabaje desde y con ellas para enriquecerlas. Considerar esta línea de análisis y acción en el proceso de diagnóstico implica abordar una pedagogía sistémica.

“El enfoque sistémico pone la mirada en la conectividad relacional. El epicentro del suceso es la acción recíproca, ya sea entre órganos, componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano” (Vilaginés, 2007, p.19)

La posibilidad de abordar de manera relacional cada uno de los componentes de los que conformamos y con los que nos relacionamos es indispensable en un proceso alfabetizador, no solo en la consideración del sujeto alfabetizado sino, y no menos importante, en la mirada que el sujeto que alfabetiza tiene de la otredad.

Si ampliamos la mirada de forma sistémica, nos ponemos en contacto con toda una serie de fuerzas que ya están en los alumnos, la fuerza de su historia y de su familia, la fuerza del grupo, los conocimientos previos, las capacidades de autoorganización de un grupo, de una familia, de un alumno. En definitiva, una serie de fuerzas que se pueden poner al servicio del aprendizaje (Vilaginés,2007, p.24)

Pensemos cómo la diversidad en las historias de vida conducen a la diversidad en las trayectorias o en las formas de transcurrir la escolarización, como por ejemplo, en el caso de

estudiantes que no han alcanzado su alfabetización y su trayectoria es llevada a cabo en un programa como P.I.T o en una modalidad como C.E.N.M.A.

La alfabetización en el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (C.E.N.M.A) presenta un desafío particular, ya que se trata de un público diverso con diferentes trayectorias y contextos de vida. En este caso, es esencial que el proceso de alfabetización sea respetuoso y personalizado, valorando no sólo los saberes previos de los adultos sino los contextos en los que aprendieron y fomentando un diálogo abierto que promueva su participación activa.

El “afuera” no como la contracara del adentro, sino de lo pensado. Desde aquí se trata de una potencia, de una diferencia pujando, abriendo surcos. El afuera es la presencia de lo no escolar y la escuela hoy no es sin eso. Porque solo hay escuela como experiencia si somos capaces de imaginar nuevas formas de configuración que no se modelicen (Duschatzky, 2017, p.31).

La comunicación efectiva es clave en este contexto, ya que permite a los educadores establecer relaciones de confianza con los estudiantes, lo que a su vez facilita su integración social y educativa. La propuesta debe centrarse en las necesidades e intereses de los jóvenes y adultos, brindando un espacio donde puedan desarrollar sus habilidades de lectura y escritura de manera significativa.

En relación con la trayectoria educativa las instituciones manifiestan que de 10 estudiantes que ingresan, solo 4 en promedio egresan en modalidad presencial y 2 de la modalidad a distancia (...) Las instituciones relevadas reconocen como causas más recurrentes: la actividad laboral (en especial de quienes tienen trabajo temporario), ausentismo, dificultades en el aprendizaje (principalmente en comprensión lectora y resolución de problemas), la modalidad de enseñanza y de evaluación -en algunos casos- y la falta de apoyo familiar (Ferreyra, 2013, p.117)

En las historias de vida de los estudiantes de la modalidad C.E.N.M.A esta particularidad es evidente y estructural. Veamos cómo, por ejemplo, las condiciones de vida dificultan un trayecto regular en un estudiante:

“Me llamo R.I.M<sup>21</sup>, tengo 8 hermanos y tengo dos hermanas mellisa que tienen 20, mi hermana grande tiene un marido que le pega, la corre de su casa, cae ami casa llorando, cuando mi hermano tenía 19 le pegaron un tiro en la pierna que todavía tiene la bala y está rengo y mi otro hermano que tiene 26 se ahorcó nada mas que justo llegaba mi papa a la piesa yo en primer año tuve un problema con una chica y lo familiare fueron a tirar tiros a mi casa y casi le pegaron a mi papa y mi sobrina un tiempo estuvo viviendo en mi casa por que el padre la corria y mi hermana tiene un hijo que es de otro padre el padrastro lo ve en la calle le dice cosas y le escupe. esa es toda mi vida”

“(…) si usted ve que faltó mucho es porque tengo problemas con el papa de mi hijo” L.M

O cómo el trabajo dificulta su permanencia y egreso:

“Hola seño yo soy P.L terminé mi primaria en el 20015, a soy casada y tengo 3 hijo, trabajo de noche, vuelvo a mi casa a las 6 a.m. Bueno eso trabajo de los 9 años asta el dia de hoy soy un poco dura para escribir jajaja”

O cómo las dificultades en el aprendizaje suelen limitar la continuidad escolar:

“Mi nombre es L.B, tengo gran problema con la j y la g, soy divertido, trabajo en una libreria, tengo 21 años, quiero terminar el colegio para ir a la facultad y soy hijo de dios”.

Diversidad y desarticulación son características de la población estudiantil de la modalidad C.E.N.M.A. que está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente. Los estudiantes conforman un grupo heterogéneo, integrado por jóvenes y adultos, ocupados y desocupados. Proviene, en su mayoría, de hogares cuyo nivel socioeconómico es medio/medio-bajo.

Las instituciones sostienen que la mayoría de los estudiantes -entre 80% y 90%- trabajan de manera autónoma o en relación de dependencia aunque subrayan que la mitad de ellos lo hacen de manera informal (prioritariamente en trabajos domésticos, construcciones, etc) mientras que aproximadamente un 20% lo hace de manera permanente. El 30% restante trabaja de manera esporádica, no

---

<sup>21</sup> Se colocan aquí sólo las iniciales para resguardar su identidad

permanente (trabajo de fin de semana, changas, son jornaleros, entre otros)  
(Ferreira, 2013, p.116)

“Tengo 26 años por el momento estoi sin trabajo tengo 2 nenas una de 12 la mas chiquita de 3 años avece ago changa de lo que sea yo no pude terminar el colegio porque tube a mi primer hija a los 14 año termine la primaria a los 16 año con mucho esfuerzo y a hora decidi terminar la secundaria para seguir mi sueño de ser policia o aser otra cosa pero mi meta es terminar el cole antes que pase mas tiempo y aser lo que mas me gusta” P.J

“yo desde queera chico pase muchas dificultade como problema familiares trabaje de chico para ayudar en mi casa deje la escuela decidi trabajar hoy tengo familia y decidi estudiar para poder dar algo mejor a mi familia y dejar un ejemplo de que todo es posible si uno lo anela y se efuensa muchas veces no podia por problema economico” L.A

Los procesos de alfabetización en esta modalidad, deben contemplar la diversidad no solo cultural y social sino etaria. “Los estudiantes en general conforman un grupo heterogéneo integrado por jóvenes y adultos ocupados y desocupados. El 42% de las instituciones relevadas afirma que la edad promedio de los estudiantes oscila entre los 18 y 23 años” (Ferreira, 2013, p.116)

La distancia que muchos estudiantes adultos mayor tienen con su última experiencia de escolarización suele traer inconvenientes en el momento de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos, implica recurrir a propuestas más simples y rutinarias que recuperan la alfabetización inicial hasta alcanzar el aprendizaje deseado.

“Me llamo F.A. hace 10 años que dejé el secundario, comencé a distancia el año pasado, pero no pude seguir, soy madre de un varón (juan) tiene 5 años quiero seguir la carrera de emergencias medicas, trabajo en un almacen, toda mi vida vivi aca en villa el libertador, estoy en pareja hace 8 años, mi pareja me apoya a seguir estudiando y formarme en una carrera mis padres tambien. deceo lograr mi meta y poder ayudar a mi hijo con la tarea y que sea el dia de mañana una persona integra”.

La expectativa de quienes se inscriben en un C.E.N.M.A siempre es la de culminar, generalmente planteada desde la idea de superación personal o familiar, con la idea de “no ser

nadie” sin terminar el secundario, muchos emprenden nuevamente su recorrido esperando encontrar en su finalización ese deseo de logro y mérito.

“Me llamo M. tengo 18 años y eh llegado al cenma para completar mis estudios y ser alguien y lograr metas en mi vida”

“Hola mely me llamo A tengo 18 años y desde chico segi un camino malo gracias a mi novia me ayudo a salir de esos malos caminos y lo unico que quiero es estudiar para ser lo que mis padres quieren”

En el proceso de diagnóstico estar disponible desde el afecto permite que los estudiantes encuentren en el otro la posibilidad de ser genuinos y sinceros. En esa entrega obtenemos lo más valioso del proceso de alfabetización: saber a quién estamos alfabetizando.

¿Qué es estar disponible desde el afecto? Carl R Rogers (1977) introdujo el concepto de disponibilidad en el aula haciendo del mismo el eje de relación pedagógica. También lo erigió en método psicoterapéutico, bajo la denominación de no directividad. Él hablaba de una cualidad de presencia basada en la escucha, la empatía, la aptitud de ponerse en resonancia con los pensamientos y afectos del interlocutor. Es una actitud de respeto profundo hacia el otro (Vilagínés, 2007, p.28)

De manera semejante y con algunas otras cuestiones importantes de observar el Programa de Inclusión y Terminalidad (P.I.T) trabaja con jóvenes de entre 14 y 17 años que, por diversas razones, han tenido trayectorias educativas interrumpidas. Muchos de estos estudiantes enfrentan situaciones de inestabilidad que pueden afectar su rendimiento académico.

Muchos estudiantes repitentes (particularmente en 1ero y 2do año) que abandonan la escuela, unos años después, vuelven a intentarlo bajo este programa.

En este contexto, la alfabetización es un proceso clave para estos estudiantes, para ello, los docentes deben ser conscientes de las particularidades de sus alumnos y crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la inclusión. Esto implica no solo la adaptación de los contenidos, sino también la implementación de estrategias alfabetizadoras que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, respetando sus saberes previos y experiencias buscando que se

amplíen las posibilidades no solo del ingreso sino de la permanencia y el egreso de estos estudiantes.

La interrupción en las trayectorias es una de sus particularidades lo que constituye a la alfabetización en una de las tareas transversales para los y las docentes.

Como las propuestas del P.I.T son integradoras y en diversos formatos, ofrecerles un taller de alfabetización colabora con la dinámica fluida y flexible.

Al poner en eje la recuperación de la historia escolar de los alumnos, cada uno recorre su propio itinerario formativo, por lo que los docentes deben partir de las particularidades alfabetizadoras que cada estudiante tiene, esto conlleva a tener que identificar en qué nivel de alfabetización se encuentra cada estudiante o grupo.

Como se mencionó anteriormente, por la particularidad del programa en cuanto a la edad de ingreso de los estudiantes (de 14 a 17), generalmente, el grupo de estudiantes está formado por jóvenes que tras varios intentos de escolarización y fracasos, con un período de no escolarización (mínimo un año) buscan una nueva oportunidad. Es importante esta información ya que contiene factores indispensables para la alfabetización. Por un lado, una edad joven que habilita la recuperación del proceso alfabetizador con poca distancia etaria, lo que en términos de Dehaene llamamos la plasticidad cerebral, sin embargo, el fracaso escolar frente a varios intentos suele ser un factor que posiciona al estudiante como un joven reticente y desanimado. Y otro factor importante es que generalmente, no han transcurrido hasta más de tercer año en su trayectoria. Muchos de mis alumnos del programa habían repetido más de dos veces en 1er año, en la misma escuela base en la que se encuentran escolarizándose actualmente, pero bajo el programa P.I.T. Esto significa que su contacto con el aprendizaje es acotado.

Estos factores son visibles en su oralidad: hablan poco, no solo porque no tienen una oralidad fluida, sino porque suelen ser vergonzosos o reticentes. Escriben de manera acotada, y con la evidencia de la distancia en la escolarización (en cualquier hoja, de cualquier forma).

Sin embargo, que sea un programa que se organiza en módulos y con números muy pocos de estudiantes, permite el contacto más personalizado y con propuestas que se pueden adaptar, enriquecer, diversificar.

Es importante aclarar, que las historias de vida, no sólo son una herramienta para conocer al otro sino que en su misma escritura se pueden advertir diversas particularidades: escriben y tachan, escriben en cualquier parte de la hoja o en la parte posterior o con la hoja invertida, escriben con distintos tipos de letras, escriben sin puntos ni coma, escriben en imprenta mayúscula, entre otras particularidades que son potentes para el diagnóstico.

Una buena estrategia para trabajar con P.I.T es darles la palabra. Ellos tienen mucho para decirnos. En el marco de BienCba<sup>22</sup> se generan propuestas de participación estudiantil como Parlamentos Estudiantiles, Foros Estudiantiles, Centros de Estudiantes, entre otras.

Veamos algunos relatos de estudiantes de P.I.T:

“Me llamo T. tengo 15 años. vivo con mis abuelos y mis tíos y mi mamá y mis primos. me gusta jugar al fútbol. mi papa me dejó tirado en un basurero”

“Soy asmática. me dan crisis nerviosas estuve casi un año sin hablar mi sobrino de 4 tiene autismo tengo problemas hormonales por lo tanto soy velluda y me viene cada 4 meses odio que me digan G porque me hace acordar a mi viejo cuando tenía 8 mi primo se propuso conmigo mi hermana mayor estuvo a punto de morir de gripe a mi mamá tiene problemas en los pulmones agrandamiento de corazón astrosis y 4 hernias de disco mi mayor miedo es perderla mi viejo lo amo pero para mí es la bosta más grande” C.G

“estube preso por robar y me pegaron una puñalada en un instituto de menores. ese soy yo”  
(Sin nombre)

“Yo por mi infancia pase unos años duro la medida tiempo fue cambiando mejoraba tube que pasar por unos días de llanto, risas, tar triste, feliz, etc. vos mismo tenes que elegir por el camino por donde vas y yo eleji el camino del estudio” U.C

“Yo soy B D nací en 2002 el 19 de abril en cordoba no me acuerdo el barrio bueno tengo dos hermanos más chicos soy el más grande en total somos 3 nunca le vi el rostro a mis padres lo único que se queme vieja nos dejó en la calle llo tenía 3 años estuvimos con mis hermanos durante un mes en la calle sin comida y agua pero yo asia lo que podía para alimentar a mis hermanos yo nora su padre los eduque y bueno de ai nos vio nuestro tío de parte de madre y nos tubo por unos meses pero nos trasladaron a hogares para niños en cordoba y de ai pasamos a otros y otros y otros asi me crie en lugares como el que esto ahora en institutos no ahora estoy en medio camino un lugar para chicos con problemas familiares en caso mio de

---

<sup>22</sup> BienCba es un programa de políticas educativas del Ministerio de Educación de Córdoba centrado en el bienestar integral dentro de las escuelas. Promueve el buen trato, la salud, la convivencia democrática y el aprendizaje activo, tanto en el periodo escolar como en el receso, mediante actividades recreativas, culturales y tecnológicas.

abandono mis hermanos estan con familias en adopción los dos pero con distinta familia el medio esta en rosario y el mas chico en canals un pueblo en donde vivi mi infancia pero cuando iba creciendo me iban llevando de lugar en lugar pero bueno asi es la vida no todos los padres son perfectos y esa es mi vida mis padres murieron ase 10 años me contaron mis hermanos; a mi no me importa mi mama murio de un ataque al corazon y mi papa que no lo conoci en un tiroteo y a mi cuando me contaron tenia 6 años y no es lindo ser huérfano pero ya no me interesa y no me acuerdo nada mas”.

Las historias de vida, independientemente de la modalidad o el programa, nos acercan. Una vez que estamos allí, primero, abrazamos. Nos sensibilizamos.

La dimensión sensible, la información sensible, la percepción sensible; lo sensible como una película de contacto o involucramiento con el ambiente no es lo mismo que los sentimientos (...) No es la bondad, no es ser bueno, ni ser cariñoso, ni ser abnegado ni sacrificado; lo sensible es una dimensión no codificada de afecciones y presencias de los cuerpos (Duschatzky, 2017: 100-104).

Muchas veces hace falta silencio, quizás un rato, quizás unos días. Luego, nos acercamos más. El abrazo primero nos permite no habernos ido tan lejos la segunda vez que nos acercamos. El abrazo en realidad, una vez dado, nos compromete. Porque si hay algo que acontece en ese conocer al otro, es comprometerse con el otro, de estar para el otro, y allí, darle un regalo. Alfabetizar es regalarles la posibilidad. Cuando se alfabetizan comienzan a poner en palabras, lo que sienten. Eso es lo primero que hacen cuando aprenden a escribir. De allí la importancia de otorgar la palabra. Luego, buscan en ese diálogo a un otro que haya pasado lo mismo, por eso la importancia de escuchar. Una vez encontrándose uno y el otro, encuentran y construyen una red. En el camino, van pescando con ella, una nueva realidad en la que desean vivir. Y ahí, es donde hay que seguir acompañando para que ese deseo también tenga palabra, se haga realidad.

### *4.3 El proceso de alfabetización como construcción de oportunidades*

El proceso de diagnóstico no necesariamente es un proceso inicial y acabado. Puede construirse de manera continua a lo largo de todo el proceso de intervención en distintos momentos de reflexión pedagógica. Delimitar los momentos por etapas es más bien una organización del orden institucional, que permitirá gestionar tiempos, espacios, actores y evaluación del proyecto con anticipación. Por lo que podemos indicar el inicio de la intervención alfabetizadora cuando se considere que la información obtenida mediante la entrevista y otros recursos sea suficiente para comenzar esta tercera etapa.

En esta propuesta mencionamos algunas opciones. Cada institución considerará aquella que le parezca más pertinente a su caso o podrá construir nuevas en base a la información obtenida y su recorrido de diagnóstico.

Ofrecemos una guía que puede serles útil como base para iniciar dicho proceso. La misma implica abordar los tres niveles de alfabetización que habíamos delimitado previamente a partir de la sistematización de la práctica y el acompañamiento institucional del proceso. Recordemos, por un lado, que los estudiantes con los que se trabaja pueden haber atravesado esos niveles de manera completa o incompleta, por el otro, que se requiere completar el TN para alcanzar la alfabetización académica deseada para el Nivel Secundario. La propuesta puede plantearse de manera dinámica, articulada y acompañada buscando que quienes se encuentren en el PN lleguen al TN de manera completa y efectiva. Una primera división de los estudiantes de acuerdo al diagnóstico en consideración sobre cuál de esos tres niveles ha alcanzado de manera completa y cuál no, es lo que utilizaremos como punto de inicio.

Supongamos que tenemos una población estudiantil de diez estudiantes para alfabetizar. De esos diez estudiantes se ha observado que tres de ellos no han podido completar el PN, cuatro de ellos no han podido completar el SN y tres de ellos se encuentran con dificultades para alcanzar el TN. Se trabajará de manera diferenciada con cada nivel. Quizás, de los tres estudiantes que están trabajando en el PN, en un período de dos semanas uno de ellos alcance los aprendizajes necesarios para ese nivel y por lo tanto, deba pasar a trabajar con ejercicios del SN. Esa dinámica de evolución constructiva puede observarse y abordarse de manera fluida e interactiva mediante un diálogo reflexivo y evaluativo de las prácticas entre las personas que abordan cada nivel y colaborativamente con los otros agentes involucrados en el proyecto.

Una primera idea de abordaje es que si se plantea la alfabetización en el marco de las horas de tutoría o acompañamiento de trayectorias, se puede organizar la práctica con un/a docente a

cargo de cada nivel. En este caso, cada docente puede considerar cuándo el estudiante alcanzó la alfabetización deseada para ese nivel teniendo sus objetivos bien delimitados, y tomar el seguimiento de ese alumno el o la docente a cargo del nivel próximo. Esta iniciativa personalizada del proceso de cada estudiante contempla los tiempos personales, su predisposición para trabajar en la escuela y con las actividades que se proponen fuera de ella, su evolución personal y social, su desempeño con el resto de las disciplinas y las observaciones que comparten el resto de los docentes.

Es importante para dicha articulación que los docentes de los estudiantes que están en proceso de alfabetización acompañen al estudiante durante el tiempo en el que están alfabetizándose. Supongamos que el estudiante X está en segundo año. Los docentes de segundo año que tienen como alumno al estudiante X tienen el compromiso de acompañar el proceso alfabetizador desde su disciplina. Lo que implicaría contemplarlo en su planificación, construirlo de manera colaborativa con los docentes a cargo de la intervención o cualquier otro agente ya delimitado como asesor y que pueda ayudar a elaborar propuestas significativas para el estudiante. Incluir actividades que involucren un trabajo reflexivo sobre el sistema de la lengua, es una opción. En una propuesta de una docente de Biología del Taller de Acompañamiento para la Alfabetización en Secundaria, ella había planificado abordar en los temas nuevos, actividades del PN y SN para todos los estudiantes. Las primeras, implicaban reflexionar sobre el sistema de la lengua (sopa de letras, juego del rosco, adivinar la palabra desordenada, entre otras) colaborando en la conciencia fonológica haciendo uso de términos propios de su área. Las segundas, con dinámicas que incluían conceptos y definiciones específicos al tema nuevo que abordaría (las abejas) vinculándolo directamente con textos breves sobre el lenguaje de las abejas, la comunicación de signos, entre otras ideas.

Brindarles material extra de lectura para su hogar, coordinar las evaluaciones con los docentes que están acompañando la alfabetización, compartir el material de lectura a los docentes para que los mismos lo trabajen en el proceso alfabetizador, son algunas ideas más para el trabajo colaborativo durante el proceso.

Observemos algunas formas de construir las dinámicas de abordaje para la alfabetización en niveles.

Las instituciones cuentan con propuestas, grupos, organizaciones y cada una de ellas pueden ser efectivas para llevar a cabo la propuesta. A su vez, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone diversos proyectos con los que se puede trabajar la propuesta alfabetizadora. Veamos algunos.

### 4.3.1 *Hacer equipo*

Generalmente, muchas de estas propuestas surgen de ideas de los mismos docentes.

Handy Hargreaves y Michael O'Connor (2018,p 68.) abordan la idea de “profesionalismo colaborativo”<sup>23</sup>. Sabemos que los docentes siempre se encuentran en diálogo constructivo para sus prácticas, sin embargo, ese diálogo suele ser en pasillos, desde iniciativas individuales y emergencias circunstanciales. La propuesta puede llegar a ser una práctica pedagógica fructífera cuando se llega a partir de encuentros y diálogos programados con un fin que se enriquecen de forma sistemática mediante planeamientos pedagógicos.

Como equipo directivo, detectar aquellos docentes que piensan y construyen la escuela en sus dinámicas y propuestas, en sus constantes intenciones y acciones, en su formación académica, es una posible forma de iniciar un proyecto institucional de alfabetización. Reclutar docentes capacitados y bien intencionados, acompañarlos, gestionar los tiempos y espacios para el planeamiento y la reflexión, brindar los recursos para llevarlo a cabo.

El equipo puede ser formado, por aquellos que son predispuestos como por aquellos que tienen un rol específico y pertinente para dicho proyecto. Ambos son importantes.

Docentes de lengua y/u otra disciplina, docente que acompaña las trayectorias pedagógicas, tutores, coordinadores de curso, psicopedagogo/a, entre otros. Durante el taller que se brindó para acompañar la alfabetización durante el 2025, propuesto por Uepc, se pudo observar que la mayoría de los docentes interesados correspondían a otras áreas que no eran las propias de Lengua y Literatura. De esa manera, advertir que el interés auténtico de docentes de Física, Matemática, Biología, entre otras disciplinas, sobre alfabetización nos otorgaba la oportunidad para reflexionar sobre las prácticas alfabetizadoras de manera dinámica, integrada, transversal y no propia o específica al área de Lengua y Literatura. Estos mismos docentes así como manifestaban el interés para trabajar transversalmente la alfabetización en sus disciplinas nos compartían la dificultad para concretar con la dirección de sus instituciones propuestas institucionales.

---

<sup>23</sup> El profesionalismo colaborativo trata de cómo profesores y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para lograr que los estudiantes lleguen a tener vidas que los satisfagan llenas de sentido y propósito (..) Está basado en la evidencia e involucra el diálogo profundo y desafiante, implica un feedback constructivo y una actitud permanente de indagación.

La etapa final del taller implicaba una propuesta alfabetizadora institucional o interdisciplinaria o departamental. Los resultados demostraron la capacidad y predisposición que tienen nuestros docentes cuando están interesados en abordar la problemática.

Construir espacios en la institución para la reflexión, el planeamiento, la intervención y autoevaluación, haciendo uso del material que en este proyecto se brinda es un buen inicio para alfabetizar.

En esta potencialidad del espacio la búsqueda es trabajar colaborativamente y transversalmente para que se construya, en un futuro cercano, un dispositivo institucionalizado que transversalice la institución de manera creativa e innovadora, un espacio de encuentro co-creado entre diversos actores internos y, porqué no, externos a la institución, para pensar las adolescencias, sus problemáticas en tanto oportunidades y construir a los docentes como alfabetizadores.

Esas acciones e intervenciones podrán convertirse, a través de la experiencia y la sensibilización, como una instancia significativa de aprendizaje potenciando las capacidades de cada uno de ellos, y colaborando a una efectiva inclusión del estudiante en la escuela y en su proceso de aprendizaje.

Una alternativa que desde el equipo de gestión puede proponerse es llevar a cabo el proyecto bajo el Proyecto de Fortalecimiento Institucional de Trayectorias Escolares que busca mejorar la calidad de la Educación Secundaria. Al poner el foco el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares llevarlo a cabo desde este programa es una opción.

Una idea que involucra a los estudiantes del CO como protagonistas, es la de construir un equipo de Tutores en el marco de las propuestas alternativas de protagonismo estudiantil. Un grupo de estudiantes puede colaborar en la alfabetización de los estudiantes del CB.

Años atrás, trabajando con estudiantes de 6to año se advierte que una joven tenía pendiente de rendir Lengua y Literatura de 1er año. Ella no se había presentado nunca porque le daba vergüenza que le quedara pendiente una materia después de tantos años. Se optó por construir una instancia evaluativa final en la que la estudiante asistiera dos veces a la semana en contrahorario a clases de Lengua y Literatura de 1er año. En formato de ayudante alumna, la estudiante observaba la dinámica de la clase y ayudaba a la docente en su proceso de enseñanza. A su vez, debía preparar un tema para darlo ella, por lo que preparó una secuencia didáctica, practicó en su casa, brindó la clase a los estudiantes y realizó la evaluación. Eso fue llevado a cabo durante dos meses. La instancia en la que fue evaluada la estudiante implicaba un relato de la experiencia escrito y una presentación oral. Fue evaluada por un tribunal junto a la docente de 1er año que la acompañó en su práctica. La experiencia fue tan significativa

para esta estudiante que al año siguiente después inicia la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura en el Simón Bolívar Anexo Villa el Libertador. Esta experiencia es relatada para pensarla en dinámicas de protagonismo para los estudiantes del CO y en colaboración para la alfabetización a estudiantes del CB de la misma institución.

Otra posibilidad es trabajar desde la dimensión sociocomunitaria. Cuando pensamos en la posibilidad de trabajar con actores externos a la institución nos referimos a abordar la propuesta contemplando la dimensión sociocomunitaria, la cual, le habilita a la institución un encuentro con las familias y otras instituciones u organizaciones que acompañan las propuestas alfabetizadoras. Es importante observar que muchos de los estudiantes con los que trabajamos asisten a diversas actividades barriales. En el caso de la escuela en la que se trabajó la propuesta alfabetizadora, los mismos asistían al Centro Cultural de su barrio, y participaban de la murga; otros asistían al Centro Educativo Municipal y participaban de las actividades que se realizaban como danza folclórica, entre otras. Recuperar información de esos espacios y articular el proyecto colabora a tejer una red alfabetizadora que sostiene el proceso.

Una escuela inclusiva invita a que todos los actores participen y que el respeto a la diversidad esté presente como valor y principio de la acción común. Familia y escuela tienen roles distintos, pero complementarios dirigidos a un objetivo común que es lograr la mejor calidad de vida de los estudiantes y una sociedad más equitativa.

John Dewey, (Dewey, 2004, p.87-89) en su libro *Experiencia y educación*, ya señalaba como problema crucial que los temas aprendidos, aisladamente, sin conexión con el resto de la experiencia ya adquirida, caen en el olvido. Estas propuestas adquieren su sentido y pertinencia en el hecho de que el trabajo institucional tal y como lo definen Dejours (1998, 2014, 2017) y Dessors (1998) es la actividad que desplegamos siempre y más allá de lo que está prescripto para hacer frente a la realidad. No dudemos en que toda acción novedosa y creadora con la práctica y sus logros puede convertirse en un dispositivo efectivo institucional que haga la diferencia.

#### 4.3.2 Las CLE<sup>24</sup> como parte del todo

---

<sup>24</sup> Las Coordinaciones Locales de Educación (CLE) son una iniciativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, lanzada bajo la gestión del gobernador Martín Llaryora, que articula políticas educativas entre municipios, comunas y escuelas.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba cuenta con un Programa Provincial de Fortalecimiento Educativo Territorial. En el mismo se encuentran las Coordinaciones Locales de Educación. Con el objetivo de abordar en territorio las problemáticas en relación a la educación buscando garantizar los derechos a aprender que en la ley nacional y provincial de educación se encuentran inscriptas, se articulan municipios, escuelas, comunas y organizaciones locales. Uno de los puntos de abordaje, es la alfabetización bajo el cuidado de las trayectorias educativas.

Aprovechar esta propuesta que está abierta a la discusión, creación y ejecución de proyectos y acciones educativas es una buena oportunidad para generar una propuesta alfabetizadora que integre diversas dimensiones no solo en la construcción y consideración del sujeto sino en la práctica alfabetizadora en territorio.

Ya se ha planteado la importancia de pensar la alfabetización considerando la diversas de dimensiones (familia, escuela, historia de vida, cultura, entre otras) por lo que, si en diálogo con aquellos espacios que acompañan la escuela en red se construye un proyecto que puede ser replicado en diversas instituciones de un mismo municipio, las buenas prácticas se contagian, comparten y crecen.

Pensemos en la idea de un proyecto que se lleva a cabo en una escuela y alcanza los objetivos deseados, un proyecto que fue acompañado por las CLE y puede ser compartido a otras instituciones. Algo así como la abeja que poliniza, en ese intercambio de experiencias se puede potenciar, enriquecer, prosperar, dar frutos aun mayores. Incluso puede ser parte del proyecto alfabetizador gestionar enlaces de prácticas socioeducativas y encuentros con organizaciones sociales que acompañen el proceso alfabetizador de manera articulada con la escuela: bibliotecas, espacios recreativos, centros educativos, entre otros.

Otra idea complementaria es la de contar con la Red de Instituciones Educativas que innovan en el marco del Programa TransFORMAR@Cba a los fines de potenciar el trabajo colaborativo en torno a la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Como así también, invitar a docentes, EPAE<sup>25</sup>, familias y otros agentes sociales a formar una red alfabetizadora, a ser parte de la comisión de recursos comunitarios para acompañar el proyecto desde la planificación hacia la intervención. En términos de Juarroz, *imaginar una lámpara hasta encenderla*.

---

<sup>25</sup> El EPAE (Equipo Profesional de Acompañamiento Educativo) es un conjunto de equipos interdisciplinarios en Córdoba, Argentina, formado por psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y docentes. Su objetivo es acompañar las trayectorias escolares, abordando problemáticas complejas, mejorando la convivencia y garantizando el derecho a la educación en instituciones de todos los niveles.

#### *4.3.3 Alfabetización en adolescencias, otorgar una nueva oportunidad.*

Pensar en acompañar el proceso de alfabetización de un adolescente es todo un desafío. Se ponen en juego diversidad de circunstancias. Algunas ya mencionamos anteriormente, pero aquí abordaremos una indispensable para que el proceso alfabetizador suceda: la plasticidad cerebral y la importancia de la educación institucionalizada.

Si se compara el proceso alfabetizador inicial de un niño con el de un adolescente la forma de aprendizaje es completamente distinta.

La plasticidad cerebral de un niño es mucho mayor que la de un adolescente, ya que se encuentra en un período sensible para aprender. “Este período comienza en la infancia temprana, alcanza cotas máximas y luego concluye a medida que crecemos” (Dehaene, 2021, p.152) “Sin embargo, lo cierto es que, con la edad, la plasticidad disminuye y el aprendizaje aunque no es imposible, se vuelve cada vez más difícil” (Werker y Hensch, 2014, p.97).

Esto que podría ser desmotivador, lo que nos trae aquí es un mensaje alentador. Por un lado, podemos comprender la dificultad del proceso. Generalmente, se cree que porque la persona es más adulta, tiene mayor predisposición para incorporar el aprendizaje, sin embargo, podemos advertir que no es así. Lo que se conoce como el periodo ventana, está más abierto en la primera infancia y con menos predisposición en la adolescencia/adulthood.

“Renueva su validez la máxima: cuanto más temprano, mejor; la plasticidad cerebral para el aprendizaje de gramática parece sufrir una reducción drástica al final de la pubertad.” (Dehaene, 2021, p.157) Esto nos permite iniciar el proceso teniendo en conocimiento las acotadas posibilidades que tienen nuestros estudiantes jóvenes y adultos, y la predisposición de ser comprensivo con el otro y su proceso.

Por otro lado, entendiendo que no es adquisición sino construcción, y la misma se hace desde las estructuras con las que la persona ya cuenta, colaborar con el otro en su proceso constructivo es un acto indispensable para alcanzar los objetivos deseados.

Todo lo que aprendemos se debe a la modificación de los circuitos cerebrales preestablecidos, en gran medida ya organizados al nacer, pero capaces de cambiar en la escala de algunos milímetros. Toda la diversidad de las culturas humanas se inscribe en ese recinto de restricciones que nuestra naturaleza impone (...) educarse entraña reciclar los circuitos cerebrales existentes (...) Todo lo que aprendemos en la escuela reorienta un circuito neuronal preexistente en una nueva dirección (Dehaene, 2021, p.171-172)

La escuela como institución enseñante es considerada para Dehaene valiosa en tanto que mantiene ese engranaje cerebral en funcionamiento. Sin embargo, para que ello se efectivice es importante que quienes están a cargo de dicha labor, lleven a cabo una intervención productiva ya que estar en la escuela no siempre representa estar aprendiendo.

La intervención siempre es deseable (...) las escuelas son instituciones concebidas para aprovechar al máximo la plasticidad (...) Numerosos experimentos demuestran que, cuando interviene de forma precoz, la escolarización transforma la vida (Dehaene, 2021, p.196)

¿Cómo hacer para recuperar el tiempo de nuestros adolescentes? Darles una nueva oportunidad. Sistematizar la práctica. Captar la atención. Permitir el error, crear el diálogo como instancia de aprendizaje.

La oportunidad se otorga en la medida en que se advierte que tenemos en la institución un adolescente que no ha culminado su proceso de alfabetización, cuando el problema de un estudiante pasa a ser un desafío institucional; en la medida en que es escuchado y se comprenden las razones de su situación, en que no se lo juzga o separa. Cuando no se lo considera una pérdida, sino un encuentro. Pensemos en segundas o terceras oportunidades en aquellos estudiantes que asisten al P.I.T o al C.E.N.M.A. Estos estudiantes sí que saben de volver a intentarlo. Con ellos tanto nuevas oportunidades como atraer su atención será algo con lo que se deberá trabajar particularmente.

La sistematización aquí es una práctica que durante todo el proceso será indispensable. No es la repetición autónoma, automática, es la constante presencia activa del docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es no dejarlo solo.

Captar la atención. Estamos trabajando con adolescentes que quizás consideren encontrarse fuera del juego, cuando hablamos de darle la oportunidad de alfabetizarse. Quizás también consideren aburridas algunas propuestas o más llamativo estar en otro lado que no sea en la escuela estudiando, por lo que es necesario que sea atractivo su abordaje. “Enseñar es prestar atención a la atención del otro” dice Dehaene (2021, p.230) y captar esa atención será todo un desafío para quien esté a cargo. Debemos convertir estudiantes invisibles en estudiantes protagonistas. Debemos escuchar qué tienen para decirnos y trabajar poniendo el foco en su construcción del mundo. Quizás allí también, nosotros aprenderemos. Una buena alternativa para ello es abordar el acompañamiento mediante la utilización de recursos tecnológicos.

Existen diversas plataformas. como Wumbox<sup>26</sup>, por ejemplo, que son muy útiles para docentes, pero que contiene diversas dinámicas para interactuar con los estudiantes.

“Acompañar el recorrido del otro, confiar, esperar, haciendo desde nuestras presencias, nuestros mínimos gestos, haciendo y siendo en red (...) Jamás olvides fijarte si el que se rehúsa a caminar no tiene un clavo en el zapato” (Deligny, 2015, p.83). Esperar lo que allí advenga... soportar la decepción, las interrupciones, las crisis, los retrocesos, los fracasos será algunos de nuestros grandes aprendizajes.

Pero es aquí, con estas últimas dos máximas que me he aventurado a detallar que la atención del otro puede ser garantizada.

El error como aprendizaje; cometer errores es la forma más natural de aprender, así, aprendizaje y error se tornan casi sinónimos, porque cada equivocación ofrece una oportunidad. Robert Rescorla y Allan Wagner, proponen que el cerebro aprende únicamente si percibe un desfase entre lo que predice y lo que recibe. Aprender resulta imposible en ausencia de una señal de error (...) En otras palabras, la sorpresa es uno de los motores del aprendizaje (...). Por eso, lograr un feedback, es decir, una devolución amable que detecte, explique, corrija el error, es el tercer pilar del aprendizaje y uno de los parámetros educativos más influyentes: la calidad y precisión de la devolución son cruciales en la velocidad con la cual aprendemos (Dehaene, 2021, p.258-259) De manera sintética, otorgar la oportunidad para equivocarse, ser amable en la comunicación del error, dar el espacio para el diálogo, mostrar que errar es humano.

#### 4.3.4 *Oralidad, escritura y lectura: el camino hacia la comprensión*

Iniciamos con oralidad porque es aquello primero que aprendemos, incluso sin necesidad de un adulto que enseñe, más bien sí, con la importancia de encontrarnos en entornos en donde existan sujetos hablantes. Es decir, a diferencia de la lectura y la escritura, la oralidad aparece en nuestros primeros años de vida, casi imperceptiblemente, a partir de repeticiones de pequeñas palabras que en el seno familiar se reproducen en diálogo y el niño/a, bebé repite.

---

26

[https://academy.wumbox.com/es?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=23526723092&gbraid=0AAAAAg6ma4AO7Wn18XPsgyvFnjKYixpHx&gclid=Cj0KCQiA4pvMBhDYARIsAGfgwvyWehXpKSX4rbrE2W9WT1miuZKi4FMfCtloY9viU5LN5eeaYOLEhfYaAoA\\_EALw\\_wcB](https://academy.wumbox.com/es?gad_source=1&gad_campaignid=23526723092&gbraid=0AAAAAg6ma4AO7Wn18XPsgyvFnjKYixpHx&gclid=Cj0KCQiA4pvMBhDYARIsAGfgwvyWehXpKSX4rbrE2W9WT1miuZKi4FMfCtloY9viU5LN5eeaYOLEhfYaAoA_EALw_wcB)

Incluso careciendo del conocimiento del sistema de la lengua o de nuestro abecedario y su funcionamiento, el niño puede hacer uso infinito del mismo mediante la oralidad.

La particularidad que tiene en nuestros estudiantes de Nivel Secundario es que pese a no haber completado su alfabetización se presenta, en algunos casos, de manera fluida y con un metalenguaje, pues ha sido durante sus años transcurridos, una herramienta imprescindible de comunicación y socialización.

Seguramente, muchos de sus estudiantes ante una instancia evaluativa les han solicitado que la misma sea oral, pues manifiestan sentirse más cómodos, y verdaderamente lo es, ya que su dificultad estriba más que nada en la escritura y por ende, en la lectura.

Su oralidad es consistente, potente e incluso, en muchos casos, poética. Cuántos estudiantes tenemos que pueden rapear, cantar, debatir, pero aún no construir esas mismas ideas en la escritura.

Nuestra labor estará en colaborar en potenciar esa oralidad con un trabajo detallado y sistemático de su formación en la escritura y la lectura.

Pero tendremos aquellos estudiantes que incluso, su oralidad es acotada, interferida, recortada. Con ellos la situación será más difícil. Para trabajar con estos casos será necesario generar el espacio de la escucha y el diálogo. La literatura -o la literalidad de los textos- son un hermoso recurso para lograrlo.

Descubren, de primera mano, cómo la lectura, la experiencia completa del “círculo de lectura”, trasciende el pasatiempo entretenido, el mímico a la hora de dormir o el valor funcional de cada día, y cómo, en cambio, nos ofrece imágenes con las que pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas (Chambers, 1991, p.213)

No es necesario que la literatura sea una herramienta solo de un docente de Lengua, quizás su análisis teórico y metodológico le sea específico, pero el disfrute y la vinculación con el universo, ¡gracias a Dios! nos pertenece a todos aquellos que nos atrevemos a entrar al mundo de la ficción sin ser especialistas.

Desde cualquier área se puede acercarse a la palabra, ficcional o no, mediante la lectura en voz alta, en círculo, compartida.

Es posible que quienes nacieron en familias desfavorecidas posean un vocabulario oral más limitado. Se sabe también que presentan competencias reducidas en

relación con la conciencia fonológica, esta capacidad de diferenciar y de manipular los sonidos de la lengua hablada que cumplen un rol fundamental en el aprendizaje de la lectura. Tal vez los juegos lingüísticos, desde la más tierna infancia hayan sido menos frecuentes (Dehaene, 2015, p.65)

Narrar por narrar, no, narrar para conocer al otro y construir al otro desde allí, sí.

La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje y con el lenguaje construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras, deliberadas marcas. Organizamos, enfatizamos y seducimos. Pero no sólo eso. El lenguaje es en sí una suma de lecturas y de escrituras. Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista... (Montes, 2006, p.2)

Si les leemos, recuperamos lo perdido. En un simple acto inicial de nuestro tiempo, en un simple leer y aunque no estén despiertos, en algún momento la palabra les llamará, los apalabrará. Quizás no suceda ni en ese tiempo ni en ese espacio, quizás luego, entre pasillos pedirán más, preguntarán sobre algún tema o personaje. O en su sutil vocabulario, agradecerán.

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias (Montes, 2005, p.7)

En espacios como P.I.T y C.E.N.M.A la propuesta de proyectos interdisciplinarios en los que se toma la palabra: mesas debate, diálogos compartidos, encuentros con otras instituciones, visitas a otros espacios sociales y culturales, les permite a nuestros estudiantes potenciar la oralidad de manera extraordinaria, pues sucede en muchos casos, que ellos toman la palabra en otros espacios con una soltura que no sucede en los propios, y es que están encontrando allí

la oportunidad de ser reconocidos. El programa Parlamento Estudiantil<sup>27</sup> promovido por el Ministerio de Educación de Córdoba, el cual busca generar espacios de participación ciudadana con la propuesta de poner en práctica el intercambio de ideas y la construcción de consensos es una de las tantas posibilidades que podemos generar en nuestras instituciones para desarrollar la oralidad en nuestros estudiantes. Otras opciones es la de llevar la palabra a otros espacios barriales mediada por lo literario, lo simbólico: narración de cuentos en centros culturales, centros educativos, ONGs, etc.

En una de las instancias de alfabetización se realizó como actividad final las charlas TEDx con temas libres. Las presentaciones de estudiantes que a inicio de año se encontraban sin completar su alfabetización en instancias de oralidad a final de año fueron sumamente valiosas y productivas, ya que implicó un proceso de producción escrita, revisión, corrección y transformación del texto escrito a la oralidad. En ese proceso la reflexión sobre el sistema de lengua fue imprescindible. Lo mismo sucedió con la creación del Taller del Rap. Se organizaron clases de escritura de Rap con músicos especializados en el género urbano, les llamábamos clínicas, porque debatían sobre la sociedad, la vida en las villas, escribían, corregían, volvían a escribir para luego, en la instancia final, realizar una competencia entre los participantes. Sucedió que en esa batalla también hubo participación improvisada de estudiantes. Luego se pudo continuar con el espacio un tiempo más, el cual fue un espacio de encuentro para aquellos que se sentían, en la escuela, como “perdidos”.

La escritura. La escritura es una invención notable porque permite fijar la palabra sobre un soporte permanente (...) la nuestra se organiza en un alfabeto: denota cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada, esto es, los fonemas (...) cada letra o grupo de letras que llamamos grafema corresponde a un fonema de la lengua hablada (Dehaene, 2015, p.21-22)

Un ejercicio por el que debemos comenzar en el proceso alfabetizador es el de la identificación del alfabeto.

Desde la escritura, por parte del estudiante, para identificar su reconocimiento, a completar recortes, por ejemplo: a, b, c ..... i, j, k .....; u ordenar alfabéticamente determinadas letras: -b, e, f, i, g, k; o determinadas palabras, como por ejemplo: ogro, sirena, bruja, duende, mago,

---

<sup>27</sup> El programa Parlamento Estudiantil consiste en lograr la inclusión educativa mediante la conformación de espacios de participación real que favorezcan el debate e intercambio de ideas. Con este objetivo, desarrolla tres líneas de trabajo: parlamento infantil, juvenil y jóvenes, y adultos.

gigante. Este último puede ser en palabras ya escritas o dictadas por el/la docente, y de esa manera identificar si existen confusiones con b/v, g/j, m/n, entre otras. Letras en fuga: mostrar las letras del abecedario en una nube y que el estudiante reconozca las que faltan. Construir palabras con las letras del abecedario.

Esto que parece tan simple, lleva su tiempo para ser comprendido. Cuando un niño o joven logra identificarlo, es que alcanza la conciencia fonológica. Lo que suele suceder con nuestros estudiantes que no han alcanzado aún la alfabetización completa, es que esta conciencia fonológica y la toma de conciencia del sistema de la lengua -que a cada sonido (fonema) le corresponde una letra (grafema)- no ha sido aprendido, por el contrario, puede que muchos de nuestros estudiantes -que sabemos que no tienen ninguna patología del lenguaje, pero que escriben mal y no logran leer del todo bien- es que hayan quedado detenidos (en su proceso de alfabetización) en la conciencia silábica, pero continuaron usando la escritura para comunicarse y aprender otras disciplinas.

Veamos algunos ejemplos y aprendamos un poco más sobre el sistema de la lengua.

Principio de enseñanza explícita del código alfabético:

“Las letras se ensamblan de izquierda a derecha y sus combinaciones transcriben casi sin ambigüedad los sonidos de la lengua o más bien sus fonemas (...) La investigación demuestra inequívocamente que deben enseñarse explícitamente procediendo punto por punto” (Dehaene, 2015, p.74)

Correspondencia grafema-fonema: es la idea más elemental, pero asimismo la que representa más dificultades (...) Todas las reglas de correspondencia grafema-fonema deben aprenderse una a una (la exposición a la palabra escrita no alcanza) (Dehaene, 2015, p.74).

En nuestro caso, tenemos estudiantes que ya hacen uso de esas reglas, en muchos casos bien, y en otros de manera equivocada. Veamos el siguiente ejemplo:

“Me yamo L.P y boy a contar cuando cay preso fui con unos amigos a un campo (...) despues mesoltaron yme rretaron”

En este caso el estudiante lleva a cabo la exageración de la regla. Es decir, sabe que hay reglas, pero como no las conoce del todo, hace que aparezcan aleatoriamente donde cree que es conveniente. La Y final de palabra, la segmentación de palabras y el sonido r fuerte al inicio de la palabra, son algunos ejemplos.

Una alternativa para recuperar, con estudiantes adolescentes o adultos la reflexión grafema fonema puede ser, primero, sistematizar sus correspondencias, es decir, volver a pasar por la regla. Luego, la reflexión de la misma en sus producciones mediante juegos. Por ejemplo,

buscar que identifiquen que al cambiar una letra cambia el significado, como en: pato-gato-mato-rato y ver si pueden hacer lo mismo con CASA. Otro ejercicio es el Se oye así, pero se escribe así: esta es una oportunidad para trabajar la r fuerte en la oralidad, pero la r simple en la escritura. Crear palabras con combinaciones de sílabas, por ejemplo: la/al, ma/am, es/se, le/el, pa/ap, re/er, mi/im, ra/ar, no/on, us/su. Movilidad de las letras o los grafemas: se presentan palabras con sus grafemas desordenados y el estudiante debe ordenarlos. O con una palabra extensa, armar palabras más cortas usando las mismas letras. O el mismo proceso, pero descomponiendo en morfemas la palabra, por ejemplo: DIBUJ -ante, -ar, -ito. CAMION -ero, -cito, PRE/ RE -ver; entre otras opciones. O, inventar frases graciosas con: No es lo mismo decir... que... (de estas hay muchas en internet con las que se pueden crear bromas); Jugar a crear trabalenguas con parónimos<sup>28</sup>, por ejemplo: Formar un trabalengua con: Ay! hay, ahí, con: arroyo, arrollo. Aprender a hablar en jeringoso para colaborar con la segmentación en sílabas de la palabra y el reconocimiento de la vocal que debemos repetir, por ejemplo en: mi (pi), la (pa), ne (pe), sa (pa).

Muchas de estas propuestas suelen ser atractivas, divertidas, -sobre todo si se plantea en competencia y con premios- y es una forma directa de reflexión sobre el sistema de la lengua. Para que la propuesta sea atractiva y completa es que no se queden sólo en ejercicios del PN, luego de, por ejemplo, un ejercicio como el de reconocimiento que a cambio de letra, cambia el significado, se puede proponer que invente un rap con las palabras que quedaron sueltas utilizando una base musical, o realizar un juego de improvisaciones usando esas palabras, entre otras opciones que contemplen la edad y los intereses de los estudiantes con los que se está trabajando. Estos ejercicios pueden estar presentes en propuestas de trabajo de alfabetización de PN, incluyendo el vínculo con SN, cuando en ese nivel se considere que el PN ha sido comprendido, el estudiante pasa a trabajar con ejercicios elaborados del SN en vinculación al TN. Luego veremos algunos ejercicios para este segundo caso.

Principio de progresión racional:

Complejidad de la escritura silábica: En nuestra lengua existen ciertos grafemas que son prioritarios, frecuentes. Incentivar a que se reconozcan es otro recurso para fortalecer el conocimiento del sistema de la lengua.

Los bloques de consonantes más complejos son: cr/pl. Realizar ejercicios de escritura con los mismos es un buen inicio para alfabetizar desde bloques consonánticos.

---

<sup>28</sup> Los parónimos son las palabras que comparten una relación de semejanza fonética (o sea, de sonido), pero que poseen significados y etimologías distintas

Inseparabilidad de los grafemas complejos: Son complejos cuando están compuestos por más de una letra: ll/ch/qu/rr/gu. Abordar dinámicas lúdicas de escritura acompañadas del reconocimiento del sonido. Se puede jugar con canciones, repeticiones, fórmulas, etc.

Principio de aprendizaje activo que asocia la lectura y escritura:

Que un joven aprenda a componer las palabras y las mismas en frases, colabora al aprendizaje de la lectura.

“Todos los sistemas de escritura oscilan entre una representación precisa del sonido y la transmisión rápida del significado. Este dilema está reflejado en el cerebro del lector” (Dehaene Stanislas, 2017, p.57). Cuando acompañamos la reeducación en un estudiante joven o adulto, será necesario que el foco esté en la construcción de ejercicios que apunten al conocimiento del código escrito y la conciencia fonológica. Esos ejercicios deben darse de manera paralela a ejercicios de lectura. Recién después de haber adquirido ese control y capacidad de correspondencia es cuando se activa el TN, el de la comprensión.

A continuación compartiremos algunos ejercicios que corresponden al PN y al SN sobre escritura. Como verán, los del PN tienen elementos del SN. Eso es así ya que consideramos trabajarlos de manera articulada al ser estudiantes adolescentes/adultos que ya han pasado por la alfabetización y lo que se prioriza es completar sus vacíos de aprendizajes. Cada nivel está dividido en tres progresiones que se consideran ejercicios evolutivos para el acompañamiento. A su vez, la idea es que estos ejercicios sean abordados como ejemplos para la creación de nuevas ideas. Lo importante es sostener la práctica alfabetizadora en el tiempo y que la misma sea la representación de sus avances en el proceso alfabetizador. De esta manera, estarán trabajando con una educación basada sobre la evidencia.

Hay que recurrir a la experimentación para contrastar de manera empírica si el principio educativo que creemos adecuado funciona efectivamente en la práctica (...) Así cada reforma antes de llevarse a cabo debería ser objeto de discusiones y de experimentaciones como si se tratara de un nuevo medicamento (Dehaene, 2017, p.100).

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR  
PN A**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

1) COMPLETAMOS EL ABECEDARIO

A B C ... .. K L LL ... .. O P ... R ... T ... .. X ... Z

2) ESCRIBAMOS LAS VOCALES

... ..

3) ESCRIBIMOS PALABRAS CONOCIDAS QUE EMPIECEN CON LAS SIGUIENTES LETRAS

E: ..... J: ..... L: .....

F: ..... S: ..... C: .....

4) LAS LETRAS DE LAS SIGUIENTES PALABRAS (FRUTAS) ESTÁN DESORDENADAS, ¿PUEDES ORDENARLAS?

JARANAN:                      LOPOME:                      IHOG:

DAINSA:                      LOEMN:                      RAPE:

5) EN LA SIGUIENTE FILA SE ENCUENTRAN VERDURAS, DEBERÁS SEPARARLAS PARA QUE NO SE MEZCLEN ¡OJO QUE TAMBIÉN HAY PALABRAS FALSAS!

LECHUGAAJOPEPINOPOPOTEPAPACEBOLLAPIMIENTOSUCULAREPOLLOPALTAANG

6) COMPLETAMOS EL ABECEDARIO

A B C ... .. K L LL ... .. O P ... R ... T ... .. X ... Z

## 7) ESCRIBAMOS LAS VOCALES

... ..

## 8) ESCRIBIMOS PALABRAS CONOCIDAS QUE EMPIECEN CON LAS SIGUIENTES LETRAS

E: ..... J: ..... L:  
.....

F: ..... S: ..... C:  
.....

## 9) LAS LETRAS DE LAS SIGUIENTES PALABRAS (FRUTAS) ESTÁN DESORDENADAS, ¿PUEDES ORDENARLAS?

JARANAN:                      LOPOME:                      IHOG:

DAINSA:                      LOEMN:                      RAPE:

## 10) EN LA SIGUIENTE FILA SE ENCUENTRAN VERDURAS. DEBERÁS SEPARARLAS PARA QUE NO SE MEZCLEN ¡OJO QUE TAMBIÉN HAY PALABRAS FALSAS!

LECHUGAAJOPEPINOPOPOTEPAPACEBOLLAPIMIENTOSUCULAREPOLLOPALTAAN  
G

## 11) AHORA DEBERÁS ELEGIR DE ESAS FRUTAS Y DE ESAS VERDURAS LAS QUE MÁS TE GUSTEN PARA ELABORAR TRES ORACIONES CON ELLAS Y CON TUS PALABRAS CONOCIDAS. Este ejercicio (la descripción de frutas y verduras) con las palabras conocidas (puede que sean nombres o cosas) puede ser recuperado por la docente de matemática para elaborar situaciones problemáticas para calcular.

A:.....

B:  
.....

C:  
.....

12) ¡ADIVINAMOS! Este ejercicio puede ser recuperado por Lengua y Literatura e inventar poemas ocultando palabras que otro estudiante deba encontrar; o por música inventando canciones con palabras escondidas

EN ESTE POEMA  
SI TE FIJAS BIEN  
DE ENTRE LAS VOCALES  
NO TODAS TE DIRÉ

ESA NO ESTÁ ESCRITA  
NO LA ESCRIBIRÉ  
DEBES ENCONTRARLA  
CONTARÉ HASTA TRES  
Y SI NO LA SABES  
YO TE LA DIRÉ

LA VOCAL FALTANTE ES .....

ESCRIBE UNA PALABRA QUE EMPIECE CON ESA VOCAL .....

ESCRIBE UNA PALABRA QUE CONTENGA ESA VOCAL .....

13) ESCRIBE UN TRABALENGUA QUE TENGA LA VOCAL ANTERIOR COMO PROTAGONISTA

14) ENCONTREMOS LOS ANIMALES DESORDENADOS Este ejercicio puede ser recuperado y profundizado por Biología

BEAJA:                      TOPA:                      SOPA:

JIFARA:                    HNAIE:                    ROCANGU:

NEBALLA:                NEJOCO:                ROTAN:

15) INVENTEMOS UNA ORACIÓN PARA CADA ANIMAL

16) ESCRIBE UN TRABALENGUA QUE TENGA LA VOCAL ANTERIOR COMO PROTAGONISTA

17) ENCONTREMOS LOS ANIMALES DESORDENADOS

18) INVENTEMOS UNA ORACIÓN PARA CADA ANIMAL

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR  
PN B**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

1) ESCRIBIR TODAS LAS PALABRAS QUE PUEDES FORMAR CON LAS LETRAS DE  
CUMPLEAÑOS:

PLANETARIO:

MURCIÉLAGO:

DINOSAURIO:

TRANSPORTADOR:

2) ¿QUÉ OTRAS PALABRAS SUPER LARGA SE TE OCURREN?

.....  
.....

3) ¿CUÁNTAS VOCALES TIENEN ESAS PALABRAS? ¿QUÉ VOCAL SE REPITE MÁS?  
¿CUÁNTAS CONSONANTES TIENEN? ¿CUÁL DE ESAS CONSONANTES SON  
SIMPLES Y CUÁLES COMPLEJAS?

4) BARRER CON LA MIRADA LA LISTA Y DECIR CUÁL ES LA VOCAL QUE MÁS  
APARECE EN CADA GRUPO

ARROZ  
SOL  
CHOCOLATE

LECHE  
FUENTE  
PEZ

TIO  
HISTORIA  
HICISTE

DOLOR	TERNERO	SI
HUEVOS	ESTE	MI
HORNO	ESE	MIEL
OSO	PELEA	INES

5) HACER DOS FILAS MÁS DE PALABRAS CON LAS VOCALES FALTANTES

6) INVENTAR UN RAP O UNA CANCIÓN DEL GÉNERO QUE TE GUSTE UTILIZANDO ALGUNAS DE ESAS PALABRAS Trabajar con música la profundización de este ejercicio

7) CREAR DOS NORMAS QUE TE GUSTARÍA QUE EXISTIERAN EN TU ESCUELA  
Profundizar con Formación para la vida y el trabajo este ejercicio

1)

2)

8) COMPLETAR LA PALABRA CON LAS SÍLABAS AM/ MA ; IN/MI ; DE/ED

.....BIENTE    .....PLIO    .....QUINA    .....YOR    .....PARO

.....DIO    .....TERESANTE    .....LAGRO    .....RAR    .....VIERNO

.....SEO    .....TALLE    .....UCACIÓN    .....UARDO    .....SAFÍO

9) ESCRIBE PALABRAS QUE CONTENGAN: CR/PL En arte pueden hacer un ejercicio de crear una pintura (abstracta) para palabras complejas o poéticas, por ejemplo: escrupulo.

POR EJEMPLO: ACRÍLICO/ PLATO

.....

¿NO SE TE OCURREN MUCHAS? ¡PUEDES BUSCAR EN LIBROS DE POESÍA!  
SEGURO QUE ENCUENTRAS MÁS.

.....

.....

10) INVENTAR UN RAP O UNA CANCIÓN DEL GÉNERO QUE TE GUSTE UTILIZANDO ALGUNAS DE ESAS PALABRAS Trabajar con música la profundización de este ejercicio

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR  
PN C**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

1) COMPLETA LA ORACIÓN

¡CÓMO ME DIVERTÍ EN ESE .....!  
AIEJV

ME GUSTA CONTEMPLAR EL .....  
JPAIESA

EL AVIÓN INICIÓ EL .....  
TAERIEJZRA

ME MOLESTABA EN MI ROSTRO EL ..... DEL SOL  
RPENLDROES

2) INVENTA NUEVAS ORACIONES CON LAS PALABRAS EXTRAÍDAS DE LA SOPA

N	V	O	R	C	A	L	F
P	I	N	G	Ü	I	N	O
A	B	C	D	E	F	G	E
L	E	M	A	T	I	N	A
B	R	A	N	A	B	E	R
M	O	S	Q	U	I	T	O
C	V	M	O	R	S	A	T

3) ORDENAR LAS PALABRAS DE MANERA ALFABÉTICA

4) IDENTIFICA DE LAS SIGUENTES PALABRAS CUÁLES CONOCES SU SIGNIFICADO, ESCRÍBELO CON TUS PALABRAS

ÁNGEL:

VERSO:

BAÚL:

GIRASOL:

ESMERO:

FEROZ:

MOTIVACIONAL:

MEMBRILLO:

ABUNDANCIA:

ESTRIBILLO:

CARTOGRAFÍA:

LOCUAZ:

QUEJIDO:

COMPADRE:

ESTABLO:

5) INVENTA UNA ORACIÓN PARA CADA PALABRA QUE RECONOCISTE

6) BUSCA EN EL DICCIONARIO EL SIGNIFICADO DE LAS QUE NO RECONOCISTE Y COPIALO EN TU CUADERNILLO

7) DE LAS PALABRAS EN LA LISTA UNA PERTENECE AL ÁMBITO MUSICAL, PREGUNTALE A TU PROFE SI PUEDE EXPLICARTE ÉL O ELLA QUÉ SIGNIFICA. OTRA PALABRA PERTENECE AL ÁMBITO DE LA GEOGRAFÍA, PREGUNTALE A TU PROFE SI PUEDE EXPLICARTE QUÉ SIGNIFICA.

8) ESCRIBE CON TUS PALABRAS LO QUE ELLOS TE EXPLICARON

9) CUÉNTALE O LÉELE A TU DOCENTE ALFABETIZADOR LA EXPLICACIÓN DE LOS PROFESORES

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR**  
**SN A**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

- 1) **Iniciemos con los campos semánticos:** Un campo semántico es un conjunto de palabras cuyos significados tienen algo en común. Por ejemplo, el campo semántico de oficios relacionados con la madera es: carpintero, maderero, aserrador, leñador, ebanista, escultor, decorador, lustrador...

¿Conoces todas las palabras?      ¿Cuál o cuáles no conocés?

Busca ahora con ayuda de tu docente alfabetizador el significado de algunas de esas palabras y dejá las otras para trabajar con tu profesor o profesora de Educación Tecnológica ¿Sí?

-  
-  
-  
-

Pensemos en campos semánticos de las materias que tienes en tu curso, por ejemplo:  
En Lengua y Literatura, puedes preguntarle sobre el campo semántico de profesiones relacionadas con los libros: poeta, novelista.... ¡Seguro el o la profesora podrá decirte más!  
O en Música, los campos semánticos de instrumentos musicales de cuerda, de viento y ¿De qué más puede haber?

Una vez averiguado charlamos el próximo encuentro.

- 2) **Antes de terminar haremos otra actividad, trabajaremos con cadenas de palabras asociadas:**

Si yo digo NUBE, vos decís...

Esas palabras se asocian entre ellas por algún sentido en común y esa asociación puede ser infinita.

- 3) Juguemos ahora a formar un poema o una canción o un manifiesto o lo que te guste con las palabras que asociaste con NUBE (hazlo en una hoja aparte así puedes practicar hasta que salga tal como lo deseas)
- 4) Puedes llevarte de tarea para trabajar con tu familia (y ver quién encuentra más) cadenas de palabras de las siguientes:
  - Planeta
  - Fantasma
  - Sol
- 5) En el siguiente cuadro hay palabras que corresponden a tres campos semánticos, ¿Te animas a descifrar cuáles son y agruparlas?

¡Espera! Antes tendrás que leerlas una por una y aquellas que no conozcas deberás preguntarle a alguien que creas que sepa su significado (no buscar en el diccionario aún)

Si queda alguna palabra sin conocer podrás, recién ahí, buscar en el diccionario.

navío	tren	bote	paraíso	cohete	charango	higuera	piano
alerce	cerezo	castaño	sauce	bandoneón	carro		
camión	bombo	velero	ciprés	arpa	olivo	álamo	
barco	nogal	duraznero	lancha	platillos	avión		
quena	caja	pino	castañuela	motocicleta	almendro		
automóvil	cacao	carreta					

- 6) Deberás ahora, elegir uno de los 3 campos semánticos y explicar una por una el significado de esas palabras, puedes ayudarte con imágenes si lo deseas, o dibujarlas vos.
  
- 7) Luego, deberás elegir una sola palabra de cada uno de esos campos y elaborar un breve texto que explique todo lo que puedas investigar en relación a esa palabra. Por ejemplo, la historia de su creación o su creador, o cualquier cosa que te llame la atención, si es un objeto; o si es un elemento de la naturaleza, dónde se encuentra, de qué país es originario, cómo está constituido, o lo que más te interese. Te doy una idea: Yo contaría la historia real del sauce o contaría cómo está formado el bandoneón. Y haría eso, porque...
  
- 8) ¡Escribiremos un relato literario! Tendremos que pedir ayuda a la profe de Lengua y Literatura, porque inventaremos un origen falso sobre alguno de esos objetos. Por ejemplo: El origen del sauce o el origen del bandoneón. Pero para ello necesitamos de varias clases más que continuaremos trabajando en los próximos encuentros.

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR  
SN B**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

- 1) Trabajamos con los opuestos. Demostrar en expresiones orales con tu tutor el carácter opuesto de cada pareja.

admitir/rechazar	estable/inestable	estable/cambiante
salir/entrar	perder/hallar	error/acierto
mentira/verdad	olvidé/recordé	recto/sinuoso
inerte/movible	justicia/injusticia	perdido/rescatado
afirmar/negar	gozo/sufrimiento	dolor/placer

- 2) Elegir una pareja de cada fila y escribir esas expresiones en oraciones.
- 3) Con las oraciones que escribiste armar un breve relato. Para ello deberás contar con la ayuda de la profesora de Lengua y Literatura. Puedes empezar a trabajarlo con ella y continuar en tu casa. Luego en el próximo encuentro trabajamos la escritura, corregimos y le damos el toque final.
- 4) Elegimos la palabra acorde al contexto
- El cocinero puso/incluyó nueces en la tarta
  - La modista hace/confecciona una pollera
  - Debes poner/ubicar ese plato en su sitio
  - El delincuente habló/declaró ante el juez
  - Hacer/amasar el pan
  - Sacar/extraer una muela

5) ¿Por qué crees que las que elegiste son las correctas? Charlemos sobre la importancia del uso adecuado del lenguaje en determinados contextos. Contemos experiencias.

6) Completemos el cuadro

Porque dicen que es ...	no es ...
sano	enfermo
adelantado	retrasado
delgado	obeso
ágil	
parlanchín	
expresivo	
distraído	
ruidoso	
inquieto	
niño	
constante	

7) Averigua ya sea preguntando a algunas personas o buscando en internet el origen de la palabra PARLANCHÍN. Toma nota de ella porque cuando nos volvamos a ver tendrás que contarme de manera oral y recordando esa información.

8) Recuperemos la actividad 7 del nivel anterior. ¿Qué palabra habías elegido? ¿Qué historia habías contado? Veamos cómo comenzar a escribir el relato de ficción sobre esa palabra.

A) Para ello deberás extraer del texto la información más importante y real, eso implica: **lugares**, algún espacio geográfico, si elegiste un árbol, o el lugar de donde surgió el objeto, si elegiste un instrumento musical o un transporte; **fechas, algunos nombres, y algún detalle que te parezca curioso de la historia que copiaste.**

B) Luego, empezaremos a crear una nueva historia (falsa) pero manteniendo esos lugares, nombres (no hace falta todos) o elementos curiosos. Partimos del elemento curioso y comenzamos a pensar en algo fantástico que puede haber sucedido en torno a ello (Por ejemplo, el tipo de hoja o fruto del árbol, la forma del transporte o

el sonido u origen del instrumento)

- C) Planifiquemos oralmente varias ideas y tomemos nota de ellas. Le mostraremos a la profe de Lengua lo que tienes planificado hasta el momento y que ella te guíe con la opción más atractiva. Seguimos en el próximo nivel.

9) Puedes preguntarle a la o el profe de Biología algunos datos curiosos sobre los árboles, si elegiste alguno de ellos. O a la o el profe de música si elegiste algún instrumento o algún familiar o quien desees si elegiste un transporte. Toma nota de todo lo que te brindan para continuar con tu relato.

10) Si cuentas con celular o computadora en tu casa puedes leer en las redes curiosidades sobre el objeto o elemento que elegiste. ¡Todo suma!

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR**  
**SN C**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

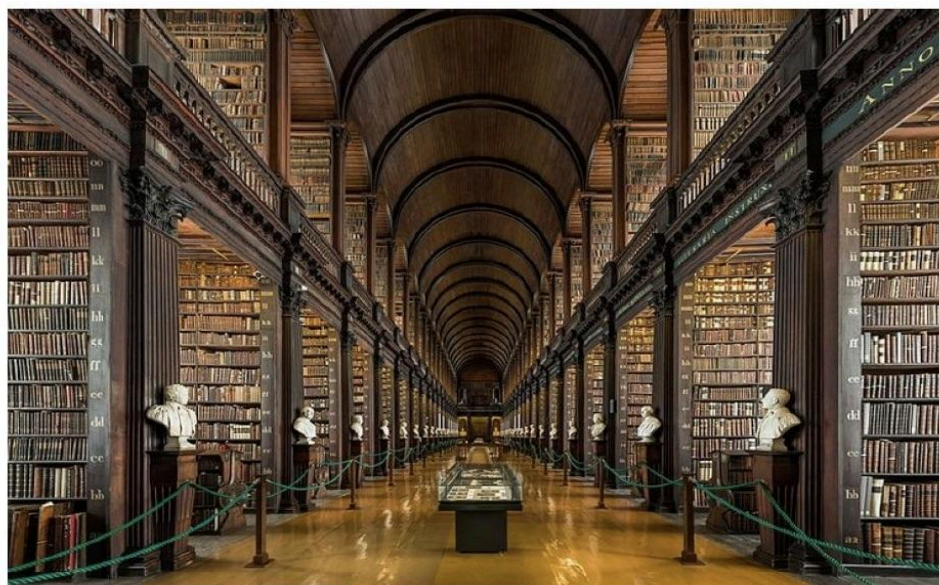
- 1) Formular preguntas que a las siguientes imágenes. Luego pedirle a los docentes que consideres que pueden ayudarte con las respuestas. Toma nota del dictado que ellos te digan.



- A-  
B-  
C-  
D-



- A-
- B-
- C-
- D-



- A-
- B-
- C-
- D-

- 2) Elige la imagen y la información que más interesante te pareció y prepara una clase oral con su ayuda.
- 3) ¿A qué imagen crees que se refiere esta parte del texto? Puedes leerla en voz alta.

Es una montaña como ninguna, no hay otra que siquiera pueda asemejarse en sus características y peculiaridades. Ni siquiera la llamada también montaña de colores que en el norte de China aparte de su extensión, tiene un nevado a la distancia. Los excursionistas apasionados sin duda disfrutarán el viaje y una vez alcanzado el objetivo, desde una colina distante se puede apreciar una vista alucinante en 360° que te quitará el aliento.

- 4) Al final dice: que te quitará el aliento. ¿A qué crees que se refiere? ¿De qué otra manera dirías vos esa idea?
- 5) Tengo una idea. ¿Te animas a preguntarle a la profesora de Química o Física o Arte por qué creen que se forman los colores de esa montaña? Luego puedes investigarlo y reunir esa información para escribir un texto explicativo con ayuda de tu profe de Lengua y Literatura.
- 6) Recuperemos el texto de la propuesta anterior, el árbol, el transporte o el instrumento. ¿Cómo vamos con esa escritura? ¿Crees que es momento de corregir

los detalles? Pide ayuda a tu tutor. Creo que después de eso estás listo para terminarlo.

- 7) Ahora recuperemos el ejercicio 7 del cuadernillo anterior. ¿Te animas a inventar un origen falso del término PARLANCHÍN? ¡Qué divertido! Se me ocurre que puedes jugar con la información real, pero cambiando algunos aspectos, como hiciste en la historia anterior. Por ejemplo, recurrir al verbo PARLARE en Italiano y decir que un italiano inmigrante le dijo parlanchín a un niño que no dejaba de hablar.
- 8) ¡Cuéntale tu historia inventada a algún profesor y prueba a ver si se la cree! ¡Para ello tienes que ser súper convincente!

Lectura. Ya hemos afirmado que con el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema el estudiante alcanza lo que se conoce como “conciencia fonológica”, la cual es la base para su escritura autónoma. Bien, de la misma manera funciona la lectura.

También sabemos que la lectura se sirve, principalmente de la vista, para su ejecución.

La lectura no es otra cosa que la restitución mental de un texto palabra por palabra a partir de una serie de imágenes similares a una fotografía. Algunas pequeñas palabras gramaticales como “la”, “el” o “es” a veces pueden saltarse mientras que casi todas las palabras de contenido como los sustantivos y los verbos se fijan por lo menos una vez (Dehaene, 2015,p.33)

Pero más allá de la visión está el cerebro lector. Existen dos caminos que el mismo hace, frente a palabras complejas, difíciles y desconocidas en relación a las palabras más sencillas. Esos dos caminos son complementarios ya que al ser procesada la palabra difícil más de una vez pasa a ser leída luego, como palabra regular.

Esta información es importante cuando estamos hablando de adolescentes o adultos en su proceso de alfabetización lectora, ya que promover el trabajo de lectura de palabras difíciles colabora a un elemento que es imprescindible para la autonomía lectora, que es la sistematización.

Resulta que cuando aprendemos a leer muchos recursos mentales entran en juego, incluso aquellos que deberían ocuparse de otras habilidades, como por ejemplo, de la comprensión de la lectura. A medida que la lectura se automatiza, esos recursos comienzan a darse cuenta que ya no son necesarios para esa labor y empiezan a trabajar en otras habilidades.

Algo muy interesante es cuando los docentes afirman que nuestros estudiantes leen, pero no comprenden. Lo que está sucediendo es lo anteriormente explicado. Están leyendo haciendo uso de todos los recursos que puedan. Sólo cuando la lectura es autónoma y fluida el estudiante puede comenzar a trabajar en la comprensión lectora.

La automatización es esencial para la lectura fluida. Para el lector inicial la decodificación explícita de cada sílaba requiere un esfuerzo considerable de atención. En el lector experto, una vez que la lectura llega a ser rápida e implícita los recursos mentales son liberados para reflexionar sobre el sentido del texto (Dehaene, 2015, p.88).

Nuestra labor estriba entonces en promover una lectura autónoma en nuestros estudiantes y la misma se consigue, primero advirtiéndolo que hayan alcanzado “la ruta fonológica” es aquella que desarma la palabra mientras lee fonema por fonema. Esto sucede con palabras novedosas, lo cual, puede ser un buen recurso para fortalecer la correspondencia grafema fonema. Habrán advertido que al leer una palabra nueva o compleja leen deletreando. Ese proceso es la ruta fonológica, el sentido de la palabra no se adquiere hasta no haber leído varias veces la misma y acceder a lo que se conoce como la “ruta semántica”. Si bien nos puede parecer que leer palabras complejas sin el acceso al sentido es una pérdida de tiempo y mejor darles palabras que entiendan para que lean de manera fluida, lo que estamos haciendo es cubrir el bache sin arreglarlo. Los estudiantes tienen que volver a pasar por el vacío, esta vez, de manera acompañada y leer palabra por palabra.

En el lector principiante la lectura es lenta y serial: cada palabra, cada sílaba incluso, cada letra deben contemplarse y fijarse con la mirada y a veces el ojo regresa a un punto previo. En el lector experto se consolida una verdadera solvencia de la mirada: el ojo avanza velozmente, saltea pequeñas palabras y se orienta directamente hacia el centro de las palabras importantes (Dehaene, 2015, p.56).

Existen muchos textos literarios de Luis Pescetti<sup>29</sup> entre otros autores que pueden ser de ayuda para profundizar la ruta fonológica.

Veamos un ejemplo:

Juegos "no tan locos"

### **Leer el texto, variando la intensidad según el tamaño de las letras**

En el ejemplo que se da a continuación, vemos que las letras tienen diferentes tamaños; lo que debemos hacer es leer ese párrafo respetando el tamaño de las letras. Si es una letra grande la leeremos más fuerte, si es una letra pequeña la leeremos en voz baja. Si en un renglón las letras se achican, nosotros también iremos bajando el tono de nuestra voz.

"El mundo está preocupado porque

los tigres de Bengala se extin-

---

<sup>29</sup> Luis María Pescetti (San Jorge, Santa Fe, 15 de enero de 1958) es un escritor, músico y cantante argentino. Ha publicado obras para niños y adultos.

guen, por eso cada tanto mandan

a alguien para que los cuente.

"La última vez le tocó a Jerónimo

Walawalkar Evans, un muy ex-

perto contador de tigres, persona

lista y meticulosa que nunca se per-

mitió distracciones en su oficio."

O el cuento *Parichempre* o el cuento *Uh, qué lino* de Pescetti y luego de la lectura descifrar las palabras. Dialogar sobre cómo se escriben, cómo se oyen, cómo las diría un niño, un bebé y comenzar a jugar posibilidades de lectura y escritura de distintas personas, especies o situaciones. ¿Cómo diría tal diálogo un albañil? ¿Y un bombero? ¿Una madre sola y enojada?

Otra propuesta para trabajar oralidad y lectura puede ser:

- Comprensión de narraciones orales

El docente se convierte en un narrador hábil. Buscar una historia que pueda ser relatada mediante la memoria con todos los recursos que encuentren para "captar la atención". Luego, comenzar a indagar sobre: -personas o personajes (dependiendo si el relato es real, objetivo o ficticio) -Reconocer tiempos y orden de la narración: ¿Cuándo pasó esto? ¿Qué pasó primero? (pueden jugar con el tiempo de los hechos y el tiempo de la narración). -Descubrir espacios -Solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones. Luego al revés, que un estudiante lea un relato corto y se comience a indagar sobre lo relatado.

- Re-narración de cuentos:

Elegir primero relatos tradicionales que tengan una estructura fija. Luego, otros que no. Solicitar que los relaten ellos, luego de haberlo narrado el o la docente. Otra opción es pedir que respeten la estructura de la narración, pero que cuenten una historia distinta. O que cuenten la misma historia, cambiando la estructura de la narración.

Otras sugerencias:

- Extraer ideas del libro de Gianni Rodari: Gianni Rodari: Gramática de la Fantasía o Cuentos para jugar.
- Explorar la Propuesta ¡DALE! o la plataforma WUMBOX.

- Explorar el libro: El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes maneras de escribir de Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Daniel Feldman, Istvan Adaptación Sánchez de Tagle y Gerardo Cirianni.
- Abordar la propuesta de Comprensión lectora en el marco del Plan Provincial de Lectura<sup>30</sup> que brinda acceso de diversas formas a lo literario con eje en oralidad, lectura y escritura.

Que uno de nuestros estudiantes alcance a leer de manera fluida puede permitirle leer textos como los siguientes:

ki za no u bo di as en nues tra in fan zia mas ple na men te bi bi dos ke a ke yos ke cre y mos de ja sin bi bir los, a ke yos ke pa sa mos con un li bro fa bo ri to.<sup>31</sup>

Pero seguramente, me dirán que con esto no ayudamos porque estamos confundiendo con las reglas ortográficas. Y aquí es donde iniciamos el camino de la Comprensión.

Muchas veces habrán dicho o escuchado que nuestros alumnos adolescentes no escriben bien. Cuando consulto “porqué decís que no escribe bien” existen dos opciones de respuesta, una refiriendo a que escribe con errores ortográficos y otra la que refiere a que escribe como habla.

Vamos con la segunda. Los estudiantes que escriben como hablan son aquellos que aún se encuentran en proceso de alfabetización y su escritura tiene más base oral. Es decir, se sirve de su oralidad, su cerebro piensa en ella, que es la que tiene más fluida, y luego intenta pasar esa oralidad a su producción escrita. A ese estudiante le falta aún una sistematización del proceso de escritura. Todo ese proceso se enseña en el Nivel Secundario y no es privativo del docente de Lengua y Literatura, ya que todas las disciplinas proponen como actividad en algún momento un proceso de escritura, por lo que debe ser enseñando con las particularidades del tipo de texto que se espera que produzca y en relación al tipo de información que se espera que brinde con la especificidad del lenguaje que cada disciplina tiene. No olvidaré jamás cuando una docente de Geografía relataba que un estudiante había dicho que la depresión geográfica era la tristeza de la montaña.

---

<sup>30</sup> En el marco del Plan de Alfabetización Córdoba, el Plan Provincial de Lectura forma parte de la Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Sus acciones como política educativa pública son en torno a las prácticas del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) vinculadas a la literatura.

<sup>31</sup> Proust Marcel. Sobre la lectura

Luego, el primer caso y aquí, algo que encuentro fascinante. Ninguna persona podrá entender las reglas ortográficas sin antes tener conocimiento del sistema de la lengua. Si algún estudiante no alfabetizado escribe con errores ortográficos es algo que no nos debe preocupar porque ni él sabe que lo está haciendo mal o como es que se hace bien. Es como querer ser un experto de una lengua nueva que recién estoy aprendiendo. Quizás lo consiga por suerte, pero no por habilidad.

¿Por qué es difícil escribir sin errores? En el sistema alfabético de correspondencia fonológica que es el español, las letras, representación de los fonemas, no siempre coinciden con éstos: En muchos casos, ese paralelismo entre sonido y letra no aparece: -El fonema /s/ del español se corresponde a los grafemas: S, Z, C como en “sol” “zapato” “cisne” -Otro problema se da con el fonema /k/ del español, que representa con el grafema C en “casa” y con el grafema doble o diagrama QU en “queso”. -En otros casos no hay correspondencia entre letra y sonido: el grafema G se corresponde con dos fonemas: es /g/ en “gota” pero suena como J en girasol. -A veces la letra no “suena” en español, el grafema H no tiene correspondencia fonemática. -En otras ocasiones, al sonido le corresponden dos letras: el fonema /ts/ se escribe con dos grafemas o también llamado diagrama CH como en “leche”.

¿Cuándo corregir los errores de escritura? Todavía no. Cuando los alumnos escriben de manera no convencional suelen cometer las siguientes desviaciones:

-No respetan el principio alfabético que rige el funcionamiento del sistema, omitiendo grafemas o colocándolos en lugares que no corresponden

-No siguen convenciones ortográficas “ya que escriben como suena”, alteran otras convenciones o no representan el espacio entre las palabras

-No logran identificar las consonantes internas porque son de difícil percepción, por ejemplo, la “r” en mariposa, al igual que las consonantes agrupadas, por ejemplo: “doctor”.

Es decir, todavía no han comprendido el sistema. La comprensión de la correspondencia entre grafema y fonema depende de la forma como los jóvenes perciben auditivamente los sonidos. La intención de la corrección es modificar algo que se considera equivocado cuando el sujeto ya lo conoce.

En cuanto a la comprensión, existen diversas maneras de comprender un texto y dependen desde la edad del lector, como del tipo de texto, por lo que es imprescindible en el momento de alfabetizar y abordar la comprensión lectora dejar bien en claro las intenciones en relación a ella.

Es imprescindible plantearse ¿Por qué enseñamos?, ¿qué queremos que aprendan cuando enseñamos? De acuerdo a esas preguntas, la tarea de la comprensión es específica a ello y se complejiza acorde a cada búsqueda. Por lo tanto, las instrucciones de lectura son indispensables en cada propuesta.

Existe una comprensión básica en el sentido de que el texto es simple y los sentidos del mismo también. Existe también una comprensión compleja en la medida en que el texto y sus sentidos se complejizan más, presentando ambigüedades. Podemos jugar con un texto que sea complejo y desarmarlo en sentidos de manera tal que partamos de lo simple a lo complejo, no es necesario recurrir a un texto simple para generar la capacidad inicial de comprensión. Dependerá más de las herramientas que le brindamos y el camino que le hacemos recorrer para llegar a la comprensión final deseada.

No debemos determinar lo simple a un ciclo básico y lo complejo a un ciclo especializado. Cualquier texto puede ser leído y comprendido en la medida en que brindemos las herramientas acordes para tal proceso.

Veamos ejemplos en base a una propuesta de TN que puede ser modificada y adaptada a cualquier texto.

**CUADERNILLO ACOMPAÑAR  
TN**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

EDAD:

CURSO:

NIVEL O PROGRAMA:

- 1) A continuación leeremos el siguiente texto:

Observando el pasado a través de la luz estelar

La historia del universo en el cielo

La luz de las estrellas que vemos en el cielo es, en realidad, un vistazo al pasado del universo. Dado que la luz viaja a una velocidad **finita**, cuando observamos una estrella, estamos viendo la luz que **emitió** hace años, o incluso milenios. Este fenómeno permite a los astrónomos estudiar la historia del universo y comprender los eventos que ocurrieron en épocas **remotas**.

Al observar galaxias **distantes**, los astrónomos pueden retroceder en el tiempo y estudiar el universo tal como era hace miles de millones de años. Esta capacidad de mirar hacia el pasado ha sido fundamental para desarrollar modelos de evolución cósmica y entender cómo se formaron las estructuras que vemos hoy en día. La luz estelar actúa como un registro histórico, preservando información sobre el estado del universo en diferentes momentos de su historia.

Además, la luz de las estrellas proporciona pistas sobre la composición y dinámica de los **objetos celestes**. Al analizar el espectro de la luz estelar, los astrónomos pueden **deducir** la presencia de elementos químicos, la temperatura y el movimiento de las estrellas. Esta información es esencial para construir una imagen completa del universo y desentrañar los misterios de su origen y evolución.

- 2) Luego de la lectura, transcribiremos aquellas palabras que desconocemos su significado. Intentaremos buscar qué significan con la ayuda de la información que puedan darnos otros docentes, como por ejemplo, la profe de Biología o Física o Química.
- 3) Cuando ya sepamos el significado de esas palabras sueltas, buscaremos entender en el texto a qué refieren. Para ello iremos leyendo oración por oración y

buscando conectar con nuestras palabras lo que comprendemos.

El trabajo sería así:

- A) Leo la primera oración: "La luz de las estrellas que vemos en el cielo es, en realidad, un vistazo al pasado del universo." Supongamos que no entiendo "vistazo", pregunto y alguien me dice: Es como que se ve rápido. Otro me dice: es cuando ves rápido y después no ves más.
- B) Después de esa información vuelvo a leer la oración y pienso en su sentido, cuando lo comprendo, escribo con mis palabras, al lado, o en una hoja nueva lo que entendí, por ejemplo: *La luz de las estrellas que vemos es una mirada rápida del pasado.*  
Realizar esa actividad con todas las oraciones.
- C) En el primer párrafo el término **finita** para describir la velocidad ¿Tiene el mismo significado si yo lo uso para decir: Mi mamá teje con una aguja finita? ¿Qué creés que pasa con las palabras que pueden significar muchas cosas? ¿Conocés algún otro ejemplo de palabra que signifique varias cosas?
- D) ¿De qué otra forma podemos decir **emitió**? ¿De qué otra forma podemos decir **remota**? ¿Y **distantes**? ¿Y **deducir**?
- E) Necesitamos que le preguntes a alguna docente de Ciencias Sociales o Naturales qué significa "objetos celestes" en el texto. ¿Esa frase significa lo mismo en cualquier texto? ¿Por qué?
- F) Averigua el origen de la palabra **desentrañar**. ¿Conoces alguna palabra que se forme de manera parecida? ¿Cuál?
- G) Inventa una palabra con un origen semejante al de desentrañar, por ejemplo: Despulmar: Dejar sorpresivamente sin aire.

4) Cuando tengan todo el texto comprendido y reescrito con sus palabras,

tendrán que escribir en una frase por párrafo qué tema trata cada párrafo, por ejemplo: El primer párrafo aborda: Las estrellas, ¿falsas o verdaderas?

5) Completa el texto leyendo más sobre las estrellas en redes o viendo videos, guiado por la docente a cargo, ¡También puedes pedirle a la o el docente que te explique más sobre las estrellas ya que el tema es fascinante! y luego ¡cuéntales a tus familiares que esas estrellas que ven no existen y verás que no lo van a poder creer!

6) ¿Recuerdas la segunda imagen trabajada en los cuadernillos del SN? Esa obra de arte se llama La noche estrellada de Vincent Van Gogh.

¿Te gustaría realizar una réplica, junto a la o el profe de Arte con materiales reciclables, como tapitas, cordones, lana, entre otros? ¡ Me encantaría ver cómo queda!



#### 4.3.5 *La evaluación*

Durante el proceso de alfabetización considero que la instancia evaluativa debe darse a lo largo de todo el proceso. Por un lado, porque la misma constituirá la progresión del estudiante. Cada estudiante tendrá su tiempo personal para pasar de un nivel a otro, es decir, habrá quienes alcancen a completar el PN en semanas, el SN en un poco más de tiempo y alcanzar el TN a final de año al igual. Como se respeta la construcción del proceso de cada estudiante acompañado por un equipo alfabetizador, las instancias evaluativas, por un lado, serán formativas y permitirán analizar en proceso la evolución y por otro lado serán sumativas y podrán permitirles pasar de un nivel a otro.

Pero más allá de la evaluación que el equipo alfabetizador haga de cada estudiante es importante pensar la autoevaluación que cada joven o adulto alfabetizado realiza de sí mismo. No olvidemos que este proceso si bien se realiza en el marco de una propuesta institucionalizada y escolar, no deja de ser una oportunidad personal de cada uno de pertenecer a un grupo del que estaba excluido hasta el momento. Será imprescindible generar instancias de diálogo e intercambio con los jóvenes o adultos que se están alfabetizando para poner en cuestión y debate cómo ese acceso al conocimiento y uso del lenguaje le permite generar otras habilidades, saberes y posibilidades. Sucederá que muchos estudiantes que se

alfabetizan en la adolescencia adultez comienzan a generar intereses vinculados con el conocimiento de manera mucho más curiosa que el resto de los estudiantes, y esto, tiene que ver con haber accedido a algo que les costó trabajo, que fue parte de un esfuerzo personal y que puso en valor aquello que no devino de manera naturalizada.

Por último y no menos importante, la autoevaluación del proyecto. Si bien se considera necesario instancias de diálogo entre el equipo alfabetizador a lo largo de todo el proceso, una evaluación final puede conllevar a mejorar en la propuesta para que la misma se constituya, como se observó previamente en evidencia. Trabajar con evidencias permite construir dispositivos institucionalizados que pueden ser compartidos entre colegas, municipios e instituciones.

#### 4.3.6 Diagrama de Gantt

El siguiente Diagrama demuestra un posible plazo de ejecución y cronograma de la propuesta. Presenta en línea superior el tiempo que inicia en Febrero de un ciclo lectivo y culmina en Febrero del ciclo lectivo próximo.

En el margen izquierdo se puede observar en amarillo el proceso de trabajo. En cuanto al armado y socialización de la propuesta se estima el mes de Febrero que incluye, primero reuniones del equipo directivo y otros agentes que conforman el equipo de gestión, segundo, las instancias de socialización de proyectos en el marco de los Talleres de Formación Situada<sup>32</sup>.

En cuanto al diagnóstico, como se mencionó anteriormente, a nivel institucional está determinado durante el mes de Marzo. Sin embargo, es una práctica que requiere mantenerse en el tiempo tanto para la aplicación como para la evaluación del proyecto y la posibilidad de generar cambios. A su vez, está determinada al ingreso estudiantil, por lo que es posible que se extienda unos meses más.

En cuanto a la entrevista está determinada desde Marzo a Junio considerando que son instancias personalizadas que tienen factores como el movimiento estudiantil, fechas institucionales específicas importantes, feriados, entre otros factores que pueden generar la extensión en el tiempo.

---

<sup>32</sup> La Formación Situada en Córdoba es una política educativa provincial de capacitación docente gratuita y "en servicio" (durante la jornada laboral), centrada en el propio contexto escolar. Busca mejorar la calidad educativa mediante el trabajo articulado entre supervisores, directivos y docentes para resolver problemáticas reales de cada institución educativa.

En cuanto a la intervención alfabetizadora se da inicio al finalizar la entrevista hasta Diciembre. Como las propuestas son individualizadas o en grupos pequeños, puede darse inicio del grupo del PN poniendo como prioridad las entrevistas de estudiantes que llamen la atención en relación a ese grupo.

En cuanto a las personas involucradas, está detallado como “equipo alfabetizador” ya que depende de la elección del modelo de proyecto que elegirá cada escuela para determinar quiénes serán los agentes involucrados.

En el ítem Cuello de botella determinamos allí el tiempo más exigente del proyecto ya que implica dos procesos importantes: diagnóstico y entrevista, pero paralelamente, está determinado allí el inicio del ciclo lectivo con todos los compromisos que el mismo requiere para el resto de los estudiantes.

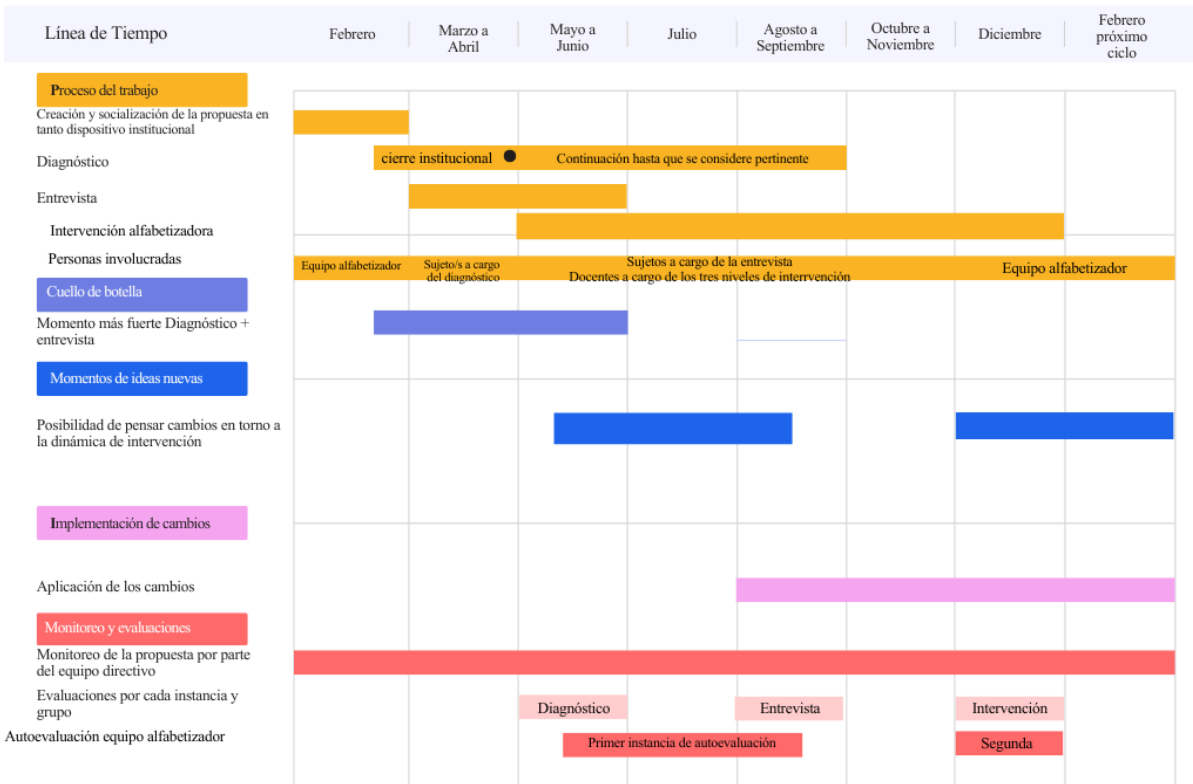
Agregamos un ítem de Ideas nuevas y es que nos parece pertinente, ya que como la propuesta está basada en la evidencia y la experiencia, a medida que se experimenta, surgen nuevas situaciones que motivan a construir nuevas ideas. No es necesario que implique un cambio rotundo en la propuesta, pero puede generar modificaciones en la aplicación del proyecto de ese mismo ciclo lectivo o del próximo. Está directamente vinculado, temporalmente, con la primera y segunda instancia de autoevaluación del proyecto por parte del Equipo Alfabetizador, el cual, a su vez, ha tenido en diálogo instancias de reflexión de manera diferenciada por grupo, previamente.

En cuanto a la implementación de los cambios implica el ciclo lectivo vigente y el siguiente.

Por último, en cuanto al monitoreo y las evaluaciones están determinadas en base al trabajo del equipo directivo que presenta un monitoreo regular de las prácticas docentes y de cada uno de los proyectos institucionales que están a su cargo. A su vez, instancias de evaluaciones por grupo, correspondiéndole los meses de Mayo a Junio, para el diagnóstico; de Agosto a Septiembre para la entrevista y el mes de Diciembre para la intervención.

Para finalizar, la autoevaluación del equipo alfabetizador, como se mencionó anteriormente, corresponde a una primera instancia que va del mes de Junio a Agosto y una segunda instancia durante el mes de Diciembre.

## Plan Acompañar la Alfabetización en Nivel Secundario



## 5. CONCLUSIÓN

Mientras escribía esta tesis me llega un mensaje de Whatsapp de una estudiante que durante muchos años había alfabetizado y que mencioné aquí. En el mensaje se encontraba una foto de ella sentada en un pupitre de la Universidad Pública de Córdoba, quien orgullosamente se mostraba en su rol de estudiante.

Trabajar con proyectos de alfabetización con adolescentes y adultos genera pequeños y grandes logros. Generalmente, la magnitud de uno u otro suele estar dimensionada en datos cuantitativos. Sin embargo, existe otra forma de ver el mundo: aquella en la que los grandes logros se miden en el impacto personal, social y colectivo que genera ponerle nombre y apellido, historia de vida y deseos a las personas con las que trabajamos.

Esta propuesta tiene algo que ver con eso. Con considerar la suma de pequeños gestos como parte de un todo.

Cuando alfabetizamos con nombre y apellido brindamos oportunidades que quizás, sean las únicas, pero que generan una serie de nuevas y mayores oportunidades. Algo así como una especie de cadena de favores que, como último eslabón se encuentra aquél que la inició, porque cada acción no es más que una oportunidad para nosotros los educadores de otorgarle sentido a nuestras prácticas.

Pareciera que el tiempo no juega a nuestro favor, muchas veces he escuchado decir: “esto tendría que haber sido abordado antes”, observando aquello como el tiempo perdido. Resulta que de modo contrario, encontrarnos allí, en ese espacio y en ese tiempo es una chance de reconocernos también nosotros como sujetos de valor, como aquellos capaces de hacernos cargo de la parte que nos toca y con mucha paciencia, algunos contratiempos y tanto anhelo de manera compartida emprender el camino del intercambio. Allí, aprendemos cuando conocemos al otro. En el camino del intercambio dejamos de ser alguien que educa para ser alguien que comparte y está dispuesto tanto a dar como a recibir.

Pero y sobre todo, otorgamos identidad. Porque cuando ese otro tiene nombre y apellido, no solo lo conocemos quienes compartimos sino aquellos quienes tienen la oportunidad de generar nuevas experiencias con ellos. Cuando aprenden a leer y a escribir pueden ponerle nombre a sus deseos, anhelos, proyectos. Pueden leer la letra chica de lo que los atraviesa y entender por qué suceden las cosas. Pueden hacer de su mundo injusto un acto de rebeldía, primero, porque lo que primero sucede en todo acto injusto es el enojo, para luego, hacer de su acto rebelde un acto poético, porque lo que viene siempre después del dolor es el entendimiento de que se está vivo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En *Historia de la lectura en la argentina : Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Chambers, A. (2008) *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Ferreira, H., & Pedrazzi, G. (2006). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos: El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreira, H., Pedrazzi, G. (2007). Comprensión genuina de las prácticas escolares: el modelo de enlace como alternativa psico socio educativa [en línea]. *Revista de Psicología*, 3(5). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5988>
- Piaget, J. (1980) *Problemas de Psicología genética*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Pujato, B. (2015) *El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens.
- Rattero C. (coord.) (2021) *Ensayos sobre educación y alteridad*. Bs As. Arandu.
- Rodriguez V, J. (2000). *Definición utilizada por la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables*. Cámara de Diputados. [https://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Eje\\_tematico\\_old\\_14062011/9\\_gvulnerables\\_archivos/G\\_vulnerables/d\\_gvulnerables.htm](https://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm)
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2016) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

- Starico de Accomo, M. (2004) *Alternativas para enriquecer el lenguaje. Tomo 1: El alfabeto*. Bs As. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Starico de Accomo, M. (2004). *Alternativas para enriquecer el lenguaje. Tomo 2: Semántica*. Bs As. Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Supisiche, P. (2016) *Enseña gramática. Propuesta para docentes*. Córdoba. Editorial Brujas.
- Vilagínés, M. (2007) *La pedagogía sistémica. Fundamentos y prácticas*. Barcelona. Editorial Grao.