

Condiciones pedagógicas y didácticas que ayudan a jóvenes y adultxs con discapacidad intelectual a problematizar su hipótesis de escritura. Primeros análisis

PITTON, Egle /Facultad de Filosofía y Letras, IICE, UBA, Argentina-
eglepitton@gmail.com

Eje: Estudios didácticos sobre educación. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Alfabetización personas jóvenes y adultas – discapacidad intelectual – constructivismo

> **Resumen**

La ponencia busca compartir avances de mi tesis de maestría: “Condiciones pedagógicas y didácticas que favorecen avances en los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en estudiantes jóvenes y adultxs con discapacidad intelectual”, dirigida por Marcela Kurlat y Verónica Rusler. La misma corresponde a la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dicho proyecto se enmarca en una línea de investigación que se viene desarrollando en el marco del Proyecto FiloCyT –UBA- (2019-2024) titulado “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito”, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat.

En esta presentación se abordan los primeros análisis de la sistematización del trabajo de campo llevado a cabo en el Centro Educativo Cosechando Sueños del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Específicamente, se tomarán las condiciones pedagógicas y didácticas que se están mostrando fértiles para ayudar a Alejandro, un estudiante de 51 años de quien no se habían observado progresos en los ocho años previos al presente estudio, a problematizar sus escrituras presilábicas.

> **Presentación**

En esta presentación compartiré los primeros análisis del trabajo de campo de mi tesis de maestría dirigida por Marcela Kurlat y Verónica Rusler: “Condiciones pedagógicas y didácticas que favorecen avances en los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en estudiantes jóvenes y adultxs con discapacidad intelectual”. La misma corresponde a la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Mi trabajo pretende aportar conocimiento a una línea de investigación que se viene desarrollando en el marco del Proyecto FiloCyT –UBA- titulado “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito”, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat. En el marco de los objetivos de dicho proyecto, el cual se ha propuesto ampliar la producción de conocimiento con poblaciones no exploradas hasta el momento en investigaciones previas (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman 2012; Kurlat, 2016; Kurlat y Chichizola, 2017), en mi trabajo, los sujetos de indagación son las personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual.

El derecho a la educación de las personas con discapacidad –tanto en escuelas especiales como de nivel- está garantizada por normativa nacional y jurisdiccional. Sin embargo, lxs estudiantes con discapacidad intelectual son, dentro del conjunto de personas con una o más discapacidades, las que en menor proporción logran tener trayectorias escolares completas, lo cual en gran medida se vincula con el hecho de no haber aprendido a leer y escribir: la población de 10 años y más con dificultad solo mental-cognitiva, alcanza la menor proporción de población que sabe leer y escribir respecto a aquellas con dificultades solo motoras, solo visuales o solo auditivas (Indec, 2018: 101).

Una de las razones puede encontrarse en la preminencia del paradigma médico aún vigente en el campo educativo -el cual ha primado en las decisiones pedagógicas- al correlacionar coeficiente intelectual con contenidos de aprendizaje obturando el despliegue de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y, por lo tanto, de las posibilidades de aprender de lxs estudiantes con discapacidad intelectual (Baez y otros, 2022).

A partir de los hallazgos de Arbitman (2023), quien estudió las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen niñxs, jóvenes y adultxs con discapacidad intelectual, mi tesis se propone avanzar hacia la indagación de las condiciones, situaciones e intervenciones pedagógicas y didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual

que están cursando el primer ciclo de nivel primario en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos (PAEByT) el cual depende de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires .

Lxs estudiantes que participan de PAEByT están atravesadxs por la situación de múltiples pobreza que sufren lxs participantes de la educación de jóvenes y adultxs (EDJA), que se impone con frecuencia sobre aspectos pedagógico-didácticos (Kurlat, 2016). La formación docente específica resulta insuficiente para enfrentar la tarea cotidiana de lxs educadores, quienes si bien cuentan con instancias de reflexión sobre las prácticas, el abordaje sobre la enseñanza de la alfabetización inicial no cuenta con un trabajo sistemático y contextualizado a lo largo del tiempo.

Esta realidad se ve complejizada por la situación de discapacidad de algunxs de lxs estudiantes en quienes no se han podido identificar progresos en sus procesos de apropiación de la lengua escrita, a pesar de asistir durante más de seis años –sin contar los dos años de pandemia- en forma sistemática al espacio educativo.

Los resultados de investigaciones recientes que abordan específicamente la alfabetización de personas con discapacidad intelectual (Báez y otros, 2022; Arbitman, 2023) son auspiciosas en términos de avizorar el potencial que tienen estxs estudiantes de avanzar en su proceso de alfabetización inicial cuando se les brindan las condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas.

Sin desconocer los condicionantes específicos que puede generar en cada estudiante su particular situación de discapacidad; en mi trabajo, intentaré profundizar en el conocimiento sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual a partir de la implementación de propuestas de enseñanza e intervenciones didácticas de situaciones de lectura y escritura específicas que consideren los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura que poseen estxs estudiantes.

> **Coordenadas desde donde pensamos las propuestas y las intervenciones**

El enfoque pedagógico y didáctico desde el cual docentes - en este caso Zulma López y Anahí Rizzo- e investigadora pensamos las intervenciones para lxs estudiantes jóvenes y adultos con y sin discapacidad que asisten al Centro Educativo Cosechando Sueños del PAEByT, se referencia en las investigaciones de Marcela Kurlat (2011, 2015, 2016, 2017), Kurlat y Perelman, F. (2012), Kurlat y Chichizola (2017). Dichos estudios retoman las indagaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura desde una epistemología constructivista iniciadas por Emilia Ferreiro y Ana

Teberosky en el año 1979 y avanzan hacia la especificidad de los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta y los aspectos psicosociales y didácticos que contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual. Dichas investigaciones junto con los hallazgos de las investigaciones de Báez y otros (2022) y Arbitman (2023) -que desde la misma perspectiva dan cuenta de la “congruencia y singularidad” de los procesos desarrollados por jóvenes con discapacidad intelectual- dan sustento a la propuesta de enseñanza elaborada entre docentes e investigadora.

En síntesis, las siguientes conclusiones de los estudios referenciados fueron las coordinadas desde donde pensamos las propuestas de enseñanza e intervenciones:

- Los modos de producir escrituras de las personas jóvenes y adultas y sus niveles de conceptualización coinciden con los distintos períodos ya conocidos en los niñxs: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético con sus diversas características, subniveles e hipótesis que los constituyen. (Kurlat, 2015)
- Los procesos de alfabetización en dicha población conforman una trama particular, “constituida por las ‘conceptualizaciones más genuinas’ acerca de lo que la escritura representa pero entrelazadas con las ‘marcas de enseñanza’ que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales; y las ‘marcas de exclusión’ que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices, en general, y como lectores y escritores, en particular”. (Kurlat, 2011:92)
- Si bien se han constatado congruencias en los procesos constructivos de la escritura entre personas jóvenes y adultas con discapacidad y aquellas que no portan diagnóstico, “la especificidad radicaría en procesos que direccionan dicha apropiación: el aprendizaje en otros tiempos, el aprendizaje desde distintos grados de interés y el aprendizaje con detenciones (Arbitman, 2023: 113).

En esta presentación, abordaré el trabajo llevado a cabo con el grupo de diez estudiantes que asisten al Centro Educativo entre lxs que se encuentran Patricia “Pato”, Raquel y Alejandro “Ale”, tres estudiantes con discapacidad intelectual. Me centraré en las intervenciones que han resultado fértiles para que Alejandro, un estudiante de 51 años, comience a resquebrajar su hipótesis presilábica –inamovible en los ocho años que asiste al PAEByT-. Dichas intervenciones se dieron en situaciones de reflexión sobre el sistema en el marco de secuencias didácticas donde se lee y escribe para aprender. Se elaboraron y desarrollaron dos secuencias: Alimentación, en el último trimestre 2023 (9 clases) y El mundo del trabajo entre mayo y octubre de 2024 (16 clases). La producción y reflexión sobre las escrituras se desplegaron en el marco de dichas secuencias en las que se propusieron situaciones de

lectura de textos completos a cargo de las docentes, intercambio entre lectores, situaciones de escritura a cargo de las docentes y lectura y escritura por sí mismos.

Alejandro – 51 años-

Alejandro hace 8 años que asiste al Centro Educativo Cosechando Sueños. En la situación de entrevista, no recuerda su fecha de nacimiento ni su apellido. Vive con su mamá, cuyo nombre también parece haber olvidado.

Al tratar de reconstruir su trayectoria educativa, cuenta que nunca fue a la escuela, que siempre estuvo en la casa. En el relato, en el que busco conocer sus actividades diarias, qué es lo que le gusta, qué le gustaría aprender, no logro diferenciar con claridad cuándo se refiere a su pasado de niño y cuándo a la etapa de adulto.

Ir al Paeyt es una actividad importante para él. Según cuenta, no tiene otras actividades sociales - ¿o no las recuerda?-. En relación con sus actividades cotidianas, dice que se levanta a la una, almuerza y duerme la siesta. Cuando le digo que él llega a *Cosechando* “a las dos” y que tal vez la siesta la duerme los fines de semana, dice que sí. Cuenta que le gusta ir a la feria con su mamá los sábados. Ella hace las compras y cocina mientras él se ocupa de barrer. Dice que también miran juntos las novelas. Le gusta el fútbol. Es de Boca, pero cuando le pregunto si vio el partido del día anterior (Boca contra Racing por la semifinal de la Copa Libertadores) me dice que sí y que Boca perdió cuando en realidad ganó por penales.

Durante la entrevista nos entendimos -a pesar de la dicción poco clara, las lagunas e inconsistencias- gracias a la excelente predisposición que sostuvo. A lo largo de la conversación fui construyendo una idea de Alejandro como una persona con muchas limitaciones profundizadas por un contexto discapacitante. Un contexto que obstaculiza el desarrollo de las potencialidades tanto por las condiciones materiales de existencia como por las escasas o nulas oportunidades de participar de distintos espacios culturales.

Al finalizar la entrevista, nos sumamos a la clase en la que se estaba trabajando el tema de la alimentación. Una de las docentes cuenta que su abuela secaba la yerba mate al sol. Comento que hay un tango que nombra esa práctica. Busco en internet el tango “Yira, yira”. En el momento de la merienda, escuchamos el tango. Alejandro dice “es Gardel”. Luego comienza a cantar la primera estrofa de “Cafetín de Buenos Aires”. Nos cuenta que le gusta el tango y nombra también a Tita Merello.

Lo que sucedió después de la entrevista, me dio pistas para pensar que las inconsistencias y lagunas que mostró Alejandro en la entrevista no son generalizables a todas las áreas de su vida y que la música tenía que estar presente en las propuestas de trabajos que lleváramos a cabo.

1° Toma de escritura

Alejandro está en un nivel prefonetizante o presilábico, no establece relación entre los sonidos y las grafías; es decir su escritura muestra una indiferenciación del todo y las partes, la palabra no es susceptible aún de ser recortada (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon, 1997 en Kurlat, M. 2011).

[Figura 1- Fragmento de la 1° toma de escritura -31/8/2023-]

Esta situación es idéntica a la hallada por Andrea Arbitman (2023) en su trabajo de campo llevado a cabo en 2019:

[Figura 2- Fragmento de la toma realizada en la entrevista a Alejandro por Andrea Arbitman, 2019]

En ambas tomas, con 4 años de diferencia, puede observarse que Alejandro dispone de un repertorio de letras que utiliza para “cada toma” escribiéndolas aleatoriamente pero sin repetir la colección para escribir distintas palabras. Partimos de este conocimiento que Alejandro construyó: “tiene que escribirse distinto para que diga palabras distintas” para pensar en intervenciones que le ayuden a poner en duda su hipótesis presilábica y a comenzar a establecer relaciones entre los sonidos y las letras.

Propuesta de enseñanza en la que se enmarcan las intervenciones sobre el sistema de escritura

Para la planificación y desarrollo de la secuencia “El mundo del trabajo” se previeron diversas actividades que abordan algunos aspectos del tema: la relación entre desarrollo tecnológico y trabajo, los derechos de los trabajadorxs, las desigualdades entre hombres y mujeres. Para ello, recurrimos a diversas fuentes: escuchamos un podcast sobre la lucha de los obreros de Chicago, leímos textos informativos, escuchamos canciones: *Cuando voy al trabajo* de Víctor Jara y *La canción del Arriero*

de Atahualpa Yupanqui; observamos pinturas de artistas argentinos que retratan distintos trabajos y la situación de lxs trabajadores. Si bien intentamos que cada actividad aporte un nuevo aspecto para abordar este tema tan complejo; cada una de ellas tiene sentido en sí misma -comienza y termina en el día de la clase- como respuesta a la problemática de la asistencia intermitente de muchxs de lxs estudiantes. Esto nos “obligó” a desarrollar en una misma jornada distintas situaciones: leer, escuchar, intercambiar pareceres, escribir, reflexionar sobre el sistema.

Intervenciones “puente”

Lxs estudiantes con discapacidad intelectual necesitan intervenciones “puente” entre aquellas intervenciones ya estudiadas que resultan fértiles para la mayoría de los sujetos y su hipótesis de escritura. Por ejemplo, intervenciones como “¿qué pedacito de “lunes” te sirve para escribir “lupa”?”, no representan una ayuda para Alejandro pues no comprende qué le estamos preguntando, cómo se vincula una palabra con la otra. Establecer la igualdad entre la primera parte (sílabas) de palabras distintas está lejos de lo que puede pensar.

El desafío era cómo ayudarlo a pensar que una palabra puede servir como fuente para escribir otra. Para ello, utilizamos una situación cuyo propósito es asociar el comienzo de una palabra con otra. En este caso escogimos palabras del campo semántico de los alimentos, tema de la secuencia que se estaba trabajando. El “juego” consiste en que la maestra toma una carta donde está escrita en imprenta mayúscula el nombre de una comida o un ingrediente. La dicta, y lxs estudiantes tienen que decidir si empieza como ASADO, TAMALES o EMPANADA. Cada carta tiene el nombre de una comida o alimento: ACEITUNAS, ENSALADA, TÉ, ARROZ, etc.

En el siguiente fragmento puede verse cómo Alejandro ubica correctamente la palabra que comienza con la sílaba A. Sin embargo, al ubicar la palabra cuya sílaba está compuesta por consonante + vocal (CV), no reconoce el sonido de la consonante:

[Cuadro 1: Fragmento de clase -5/10/2023-]

Alejandro identifica correctamente las palabras que comienzan con la misma vocal. Cuando la primera letra es una consonante, parecería que escucha el sonido de la vocal de la sílaba, resultándole imperceptible la letra de inicio. Sin embargo, cuando se comparan las palabras por escrito, puede darse cuenta del error y señalar cuál es la primera letra.

Esta situación nos ha permitido ajustar la intervención con Alejandro. Por ejemplo, si quiere escribir MAÍZ, no le preguntamos “como cuál empieza” sino “MAÍZ, ¿empieza como MARTES o como JUEVES? Fijate dónde dice “MARTES”... ¿qué partecita te sirve para escribir MAÍZ? Es decir, le damos dos opciones de las cuales una comienza con la parte que necesita.

Letras móviles y copia con sentido

En la secuencia de “El mundo del trabajo”, una actividad desarrollada fue “Galería de artistas argentinos”. Las docentes armaron el aula a modo de recrear una muestra de cuadros en los que se retratan diversas escenas con trabajadorxs. La propuesta fue recorrerla y detenerse frente a la reproducción que más les gustara. Con la participación de una estudiante de Bellas Artes invitada, conversamos sobre los pintores, el contexto de producción y sus obras (Quinquela Martín *Barcas en La Boca*, De la Cárcova *Sin pan y sin trabajo*, Berni *Manifestación* y *Ramona espera*, Carpani *Canastero*).

Luego de la observación y los intercambios, le entregamos una ficha a cada estudiante con la imagen de cada obra para que escribieran el nombre de la misma, del autor y una apreciación. Las reproducciones permanecieron colgadas con los datos de autor y nombre de la obra, con lo cual, los estudiantes tenían disponible esos datos para copiar lo que necesitaran en sus fichas. Las intervenciones variaron en relación con los aspectos a tener en cuenta en la apreciación y en el tipo de ayuda para lxs estudiantes en proceso de alfabetización inicial para copiar con sentido los datos que necesitaran.

[Figura 3 – Ficha de la obra- “Barcas en la Boca” de Benito Quinquela Martín].

En esta “escritura” de Alejandro puede verse que pudo copiar correctamente “BARCAS y BOCA” pero con el nombre del autor omitió letras y alteró el orden de las mismas. No obstante, el nombre del autor es legible dado que puso las letras correctas y no agregó ninguna letra que no corresponda al nombre. Podríamos pensar que lo que está obturando fuertemente esa copia es la ajenidad con el nombre del pintor, todo lo contrario de lo que sucede con el título de la obra.

Además de ser palabras cercanas, antes de comenzar la clase grupal, trabajamos en la escritura de BARCO con letras móviles mientras esperábamos que llegara el resto del grupo. Alejandro estuvo presente mientras las maestras colgaban las obras y desde un primer momento se mostró interesado por la pintura de Quinquela. En el siguiente fragmento, se muestra cómo Alejandro en interacción con la

docente y la investigadora está comenzando a pensar las letras que necesita para escribir una palabra y a tomar decisiones para escribir lo que necesita.

[Cuadro 2. Fragmento de registro de clase -8/7/2024-]

Alejandro responde a la pregunta mostrando dónde dice BARCO. En este momento de su proceso, ese error nos muestra que está leyendo, que busca construir sentido de lo que puede decir el texto que acompaña la obra. Eligió entre las cinco pinturas, la única en la que podía estar escrita la palabra buscada. Del texto que allí aparece, pensó que es la primera palabra del título de la obra la que dice la palabra que él necesita escribir.

[Figura 4- Fotos de las reproducciones expuestas en el aula]

Entendemos que este trabajo previo donde hubo reflexión sobre los sonidos y las letras necesarias para escribir “BARCO” junto con los intercambios posteriores en torno a lo que representa la pintura – los trabajadores del puerto y el trabajo en los barcos- tuvo implicancias a la hora de copiar el título de la obra en su ficha.

> A modo de cierre

Desde el enfoque constructivista, sostenemos que los “errores” que cometen los sujetos al pensar el sistema de escritura nos muestran cómo el sujeto lo está pensando ¿Por qué Alejandro puede reconocer que ACEITUNA empieza como ASADO y al mismo tiempo piensa que TÉ empieza como EMPANADAS?. ¿Es que identifica correctamente los inicios solo cuando la sílaba está compuesta por una vocal? ¿o será que identifica el sonido de las vocales de la sílaba y le resulta imperceptible el sonido de la consonante?.

La comparación entre el par de palabras TÉ- EMPANADAS y luego TÉ- TAMALES, le permitió comenzar a comprender que cuando preguntamos en palabras “que empiecen como” nos estamos refiriendo a la primera letra. Este tipo de situaciones se complementan luego con intervenciones ya conocidas como la de tapar parte de la palabra para que la sílaba descubierta suene igual que la parte que se necesita para escribir una nueva palabra.

Cuando escribe por sí mismo y sin intervención docente, Alejandro sostiene su hipótesis pre silábica, lo cual contrasta enormemente a su desempeño en situación de escribir con las letras móviles “exactas”

a la palabra que quiere escribir. Ha sido un avance importante pasar de entregarle las letras justas a pensar con él qué letras escucha en la palabra que quiere escribir y buscar juntos dichas letras. Ordenarlas para que diga lo que pretende escribir, sigue siendo un desafío. Requiere de mucha intervención docente para lograr ordenar las letras de forma tal que la palabra escrita represente la palabra dicha.

Entendemos que este proceso -que lleva veintidós clases a la fecha del presente escrito- requiere ser continuado sistemáticamente. Las prácticas de lectura y escritura son objeto de enseñanza y contexto para la reflexión de la lengua escrita, pero también es fundamental dedicarle tiempo didáctico diario al sistema de escritura para promover avances en los aprendizajes de todxs lxs estudiantes, especialmente para quienes necesitan de más tiempo e intervenciones para avanzar en su conceptualización.

En PAEByT, las y los docentes continuamente tienen que tomar decisiones sobre la distribución del tiempo, entre el dedicado a las tareas de enseñanza y a las vinculadas a la atención de las necesidades de lxs estudiantes. A esa tensión, se le suma el cómo distribuir el tiempo para enseñar prácticas del lenguaje a un grupo que está cursando distintos ciclos, a estudiantes que están en proceso de alfabetización inicial y otros que aspiran terminar el nivel primario.

El trabajo conjunto entre maestras e investigadora en la elaboración de las dos secuencias, el desarrollo de las propuestas y el análisis de lo que va aconteciendo semanalmente, nos ha permitido ir corriendo algunos límites hacia lo deseable en relación a cómo enseñar a leer y a escribir no sólo a lxs estudiantes con discapacidad intelectual sino a todxs lxs jóvenes y adultos que asisten al Centro.

Asimismo, esta tarea llevada a cabo en forma colaborativa genera un proceso formativo tanto para docentes como investigadora. Si bien pertenecemos a diferentes instituciones y culturas institucionales, unxs y otrxs “batallamos con la enseñanza” (Sadovsky y otros, 2016). Ambxs necesitamos de los saberes y las prácticas del otro, tomar distancia de lo hecho, plantear nuevas preguntas para producir “lo nuevo”. Novedad en tanto práctica contextualizada que intente respuestas a los problemas que encontramos; en este caso, el detenimiento del proceso constructivo de Alejandro.

Bibliografía

- Arbitman, A. (2023). Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata.
- Báez, M y otros. (2022). Procesos de alfabetización inicial de jóvenes con síndrome de down: hacia la construcción de una inclusión socioeducativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2022, Año 18 1(17), 78-96. Enero a junio.
- INDEC, 2018. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).
- Kurlat, M. (2011) “Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Ismael y sus laberintos de escritura”. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 33, N°2.
- Kurlat, M. (2015) Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano 2016.art 258.
- Ley 26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Año 2008.
- Sadovsky, P. y otros (2016) “Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática”, en *Educación Matemática*. Vol. 28, N°3. México, Santillana, diciembre de 2016.
- Sirvent, M.T: RIGAL, L. (2023) La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción del conocimiento. *Metodología de la*

Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Antioquia, Contus.

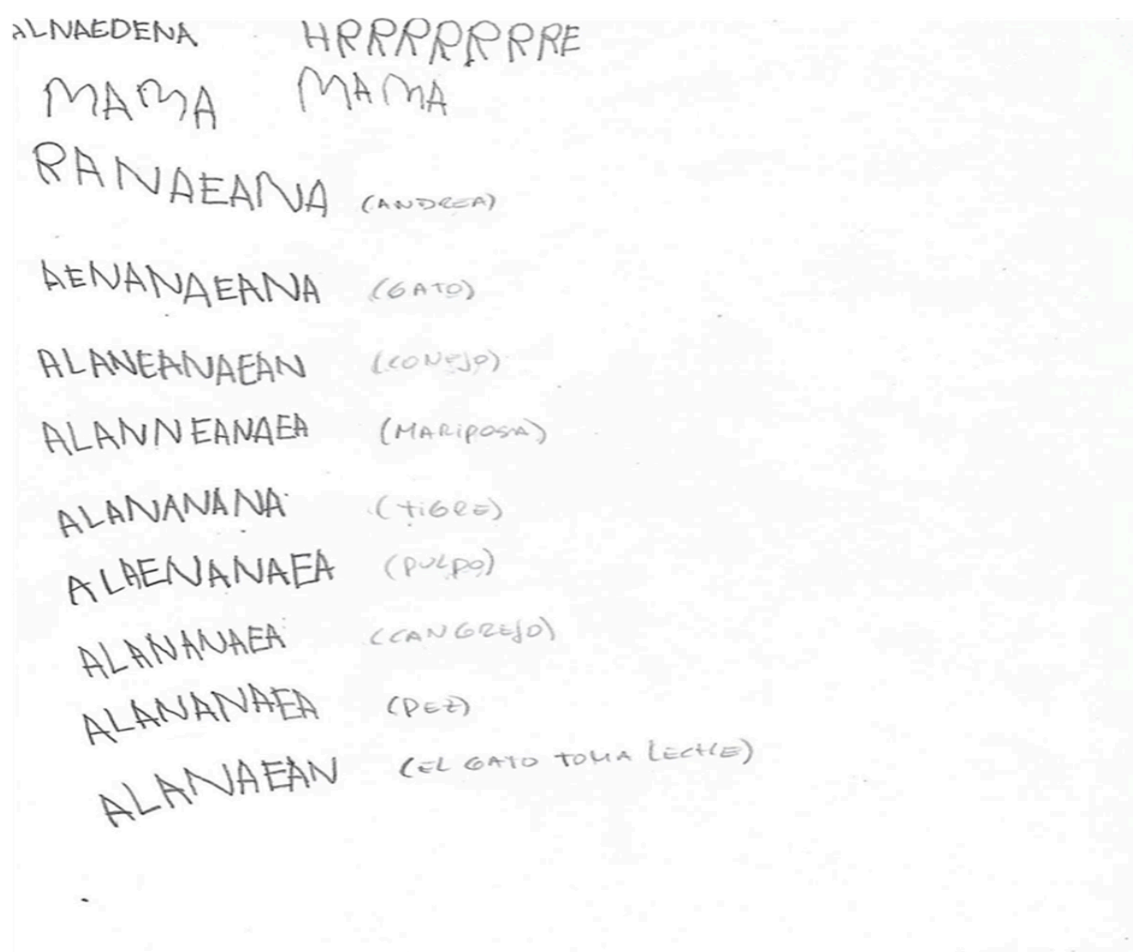
Anexo

[Figura 1- Fragmento de la 1ª toma de escritura - 31/8/2023-]

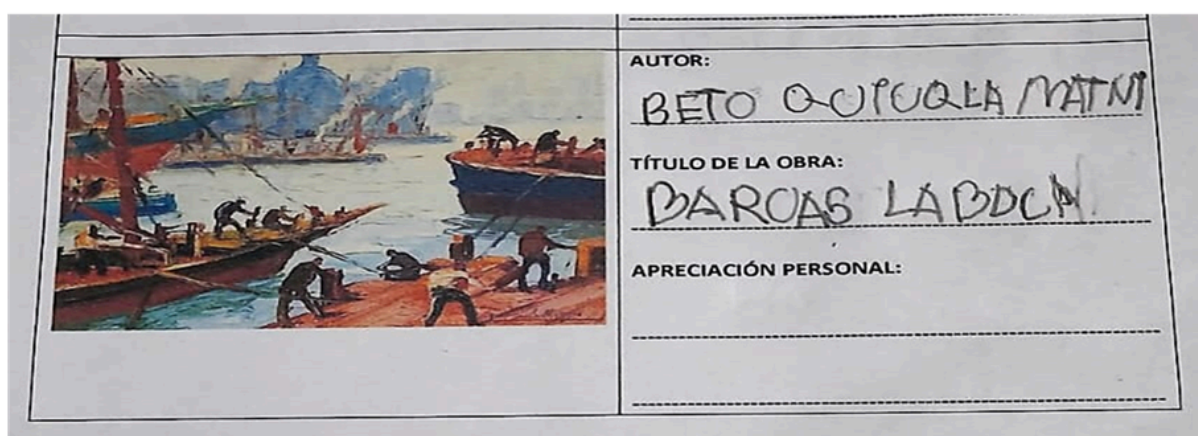
2- ESCRIBÍ EL NOMBRE DE LOS ANIMALES QUE TE DICTO

RANEMATECP (PALOMA)	RMPPAEMRDE (PULPO)
RNEODERAEM (CONEJO)	RMERMNMPRA (CANGREJO)
RMNERAMND (TIGRE)	RMEREDACMYA (PEZ)

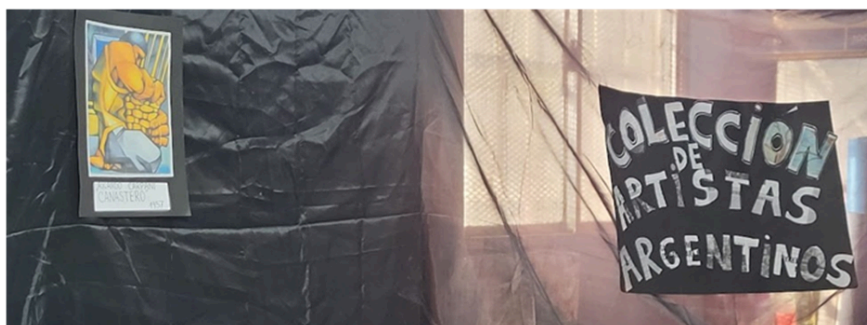
[Figura 2- Fragmento de la toma realizada en la entrevista a Alejandro por Andrea Arbitman]



[Figura 3 – Ficha de la obra- "Barcas en la Boca" de Benito Quinquela Martín]



[Figura 4- Fotos de las reproducciones expuestas en el aula]





[Cuadro 1: Fragmento de clase -5/10/2023]

Investigadora	Alejandro
Acá están los nombres de tres comidas. (Leo los carteles que están sobre la mesa con el dedo: ASADO, EMPANADAS, TAMALES). Vuelvo a leerlos.	(Lee conmigo: ASADO, EMPANADAS, TAMALES).
Ahora voy a leer el nombre de otras comidas y de algunos ingredientes y vos me vas a decir como cuál empieza. Por ejemplo, ACEITUNA (sin mostrar la carta). Aceituna... empieza como ASADO, EMPANADAS o TAMALES (señalando los carteles mientras los leo).	(Lentamente repite) a-cei-tu-na. Con la A.
Con la A. ¿Cuál empieza con la A?	Asado.
(Coloco la carta de ACEITUNA debajo de ASADO) Muy bien, Ale. Aceituna empieza con la A como asado (señalando con el dedo la A en cada palabra). ¿Vamos con otra?	
(Leo sin que él vea la carta) TÉ, ¿empieza como ASADO, como EMPANADA o como TAMALES?)	Como EMPANADAS.
A ver.. (coloco la carta TÉ) debajo de EMPANADAS. A ver, mirá.. EMPANADAS, empieza con la E..	Entonces, no...

TÉ también tiene la E. Pero tiene otra letra antes.	(Mira y señala la T) Ésta.
Fijate... algunas de estas palabras (vuelvo a leer asado, empanadas, tamales), ¿tiene esta letra, la T al principio?	Ésta (señala la T en TAMALES)
Exacto, en TAMALES está la T y en TÉ, también.	

[Cuadro 2. Fragmento de registro de clase -8/7/2024-]

Investigadora y docente	Alejandro
I: ¿Qué palabra querés escribir?	BARCO
I: ¿Qué letras habrá que usar para escribir BARCO? (repito lentamente BAR – CO). ¿Cuáles escuchás en BARCO?	BAAAAR – CO. La O.
I: Muy bien, Ale, BARCO tiene la O (desparramo las letras en la mesa). Vamos a buscar la O. (Como noto que le resulta inabordable elegir entre todas las letras, aparto tres entre las que está la O). Fijáte si la encontrás por acá (señalando el grupito de tres letras).	(Mira las tres letras, no escoge ninguna, busca en el montón y elige la C) Ésta (muestra la C)

D: es la última de tu nombre A – LE- JAN- DRO.	
I: (Señalando la C) ¿Ésta te parece la O?. La O está en tu nombre ¿Ésta (C), está en tu nombre?	No...
I: Claro, ésta no está en tu nombre. Alejandro termina con O (señalo la O) como BARCO que termina con O.	(repite) la O.
BARCO.. ¿empieza con O o termina con O?	Termina con O.
I: Muy bien, Ale. ¿Cuál más escuchás en BARCO?	(Se levanta, observa la reproducción e interpreta el título de la obra: “Barcas en la Boca”). Acá dice BARCO