

ESPECIALIZACIÓN DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial

Clase 3

Los problemas de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura: un desafío para la escuela

Les damos la bienvenida a la clase 3 del módulo *“Aportes de las Ciencias Cognitivas a la alfabetización inicial”*.

En las Clases 1 y 2 de este Módulo, se describen las bases cerebrales del procesamiento de la lectura y la escritura y las condiciones que posibilitan estos aprendizajes. En dichas clases se explicó que el conocimiento de las características del sistema de la lengua escrita no está inscripto cerebralmente desde el nacimiento; es decir, que el patrimonio genético humano no incluye circuitos destinados específicamente desde el nacimiento para la lectura y la escritura, y por eso estas habilidades deben aprenderse. Asimismo, se expusieron las características del modelo de doble ruta que, a partir de los conocimientos provenientes de los marcos científicos de las ciencias cognitivas, permite explicar los procesos mentales a través de los cuales las personas leen y escriben.

En esta clase veremos que, aunque la mayor parte de los alumnos lleva a cabo su alfabetización inicial en los plazos previstos por la escolaridad obligatoria -desde la sala de cuatro años de Nivel Inicial hasta el tercer grado del primer ciclo de la Escolaridad Primaria- es posible que algunos enfrenten dificultades y que por eso queden rezagados de los logros previstos en el aprendizaje respecto de sus pares en el aula.

Analizaremos estos problemas, que no siempre tienen el mismo origen, y advertiremos que es necesario discriminar cuál es la causa para poder tomar decisiones respecto de cómo intervenir y evitar la frustración y el fracaso en el aprendizaje. Examinaremos críticamente el discurso habitual acerca de que todos los alumnos que presentan dificultades son “disléxicos” ([Nota 1](#)); por el contrario, se enfatizará en que hay que tener cuidado con “diagnosticar” como patologías problemas que pueden obedecer a dificultades de otro origen.

Un pequeño grupo de esos alumnos que tienen problemas para aprender a leer y escribir será –efectivamente– diagnosticado por profesionales, pero el resto de los alumnos presentan dificultades que constituyen el desafío que debe abordar el maestro y la escuela. Los “desajustes” que pueden aparecer durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y que no deben ser vistos como patológicos, han sido descriptos en distintos trabajos desde el marco de las ciencias cognitivas y se esclarecieron algunas de sus causas que explicaremos en esta clase.

Comprender las razones por las que se generan dificultades en este proceso es el primer paso para detectar e intervenir con rapidez en estos casos.

¡Cuidado!

No todos los alumnos con dificultades para aprender a leer y escribir son necesariamente disléxicos o disgráficos. **Se estima que aproximadamente entre un 5 y un 10% de los niños en edad escolar presenta esta problemática.** Como se puede ver, se trata de un porcentaje sensiblemente menor respecto de las dificultades en el aprendizaje que se ven en las aulas y a las que hacen referencia algunos testimonios docentes.

Hay otras razones por las cuales los alumnos no pueden desarrollar adecuadamente las habilidades que los hacen lectores y escritores competentes y fluidos. Especialmente en la escuela primaria, **antes de etiquetar a un niño o niña con una patología hay que evaluar exhaustivamente si la escuela le brindó todas las oportunidades necesarias para aprender a leer y escribir.**

En la clase 2 nos referimos a las habilidades y conocimientos que son el punto de partida para aprender a leer y escribir y además expusimos el modelo de doble ruta que describe cuáles son los procesos involucrados en la lectura y la escritura. Este modelo, además, brinda herramientas para establecer si alguna de estas habilidades o procedimientos no han sido trabajados suficientemente o no han sido comprendidos por el alfabetizando.

Si se está seguro de que el esfuerzo alfabetizador fue exhaustivo –en los términos que describimos- y de que, a pesar de esto, los problemas persisten, recién entonces es preciso derivar a un profesional especializado que haga un diagnóstico de las dificultades con los instrumentos de evaluación pertinentes y válidos.

Si la mayor parte de los alumnos con problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura no pueden considerarse disléxicos, ¿qué sucede con ellos?

Ser un buen lector y poder escribir fluidamente son claves para el éxito académico. Los alumnos que atraviesan su proceso de aprendizaje sin dificultades rápidamente pueden abordar diversos tipos de materiales escritos y así, tener acceso a diferentes dominios de conocimiento. Por el contrario, los alumnos que tienen problemas para aprender a leer y a escribir también enfrentan dificultades para “aprender a aprender”, dado que la lectura y la escritura son saberes de base para abordar todos los contenidos escolares.

El “efecto Mateo”

En relación con las dificultades que parecen tener algunos alumnos para llevar a cabo con éxito su aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, pero que no presentan ninguna patología, retomamos el concepto de **efecto Mateo** enunciado por K. Stanovich, que se presentó en forma preliminar en la clase 4 del Módulo 2 *“Perspectivas para la alfabetización inicial”*.

Este concepto apunta a que las diferencias entre los alumnos al comenzar el aprendizaje de la lectura y escritura se acentúan con la escolaridad por lo que se generaría un efecto que ampliaría la brecha entre los niños. Esto supone que los que llegan a la escuela con mayores conocimientos tienen más logros en el aprendizaje que los que ingresan con menores conocimientos previos.

¿Esto quiere decir que la escuela es inevitablemente un mecanismo reproductor de las vulnerabilidades de partida?

¿Significa que la escuela no puede garantizar el derecho a la alfabetización?

Es notorio que en contextos de vulnerabilidad social se presentan los más altos índices de fracaso escolar ([Nota 2](#)). También es conocida la gran cantidad de “derivaciones” a los gabinetes y a los servicios hospitalarios para la atención de los problemas de los alumnos que inician su aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, como se afirmó previamente, el porcentaje de niños y niñas que efectivamente pueden presentar una patología como la dislexia, es muy inferior a los datos que se reportan de alumnos con dificultades en el aprendizaje en estos sectores sociales.

En la búsqueda de razones que explicaran el problema se propusieron las siguientes hipótesis:

¿La lengua materna es deficitaria?

Una de las explicaciones que se propuso hace unas décadas consideraba que los niños y niñas de sectores marginados tenían dificultades en el aprendizaje por la pobreza de su vocabulario y su gramática inapropiada, generada por su entorno lingüísticamente empobrecido. La pregunta aparentemente irresoluble que se planteaba era: ¿Cómo podrían entenderse adecuadamente alumnos y docentes que no están utilizando el mismo dialecto? Estas diferencias necesariamente obstaculizarían el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

La investigación de **W. Labov**, un destacado sociolingüista, se ocupó de invalidar esta concepción errónea y demostró que estas formas que parecían inadecuadas, sencillamente reflejaban las particularidades del dialecto, es decir, eran diferencias dialectales que no eran percibidas como distintas sino como un reflejo de pobreza lingüística y cognitiva. Sin embargo, lo que se pone en evidencia a partir de esto es que si la escuela no percibe y trabaja con estas diferencias dialectales, el proceso de aprendizaje puede verse afectado.

Desde las ciencias cognitivas, se puede contestar resueltamente que no a la pregunta acerca de si el origen de las diferencias en el aprendizaje de niños de distintos sectores sociales se relaciona con un problema de tipo lingüístico. En esta

Especialización el Módulo *"Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial"* explica las características de inteligibilidad de los dialectos y las variedades que permiten la comunicación en la diversidad; luego, en la Didáctica se abordará el trabajo pedagógico que hace posible la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos lingüísticamente heterogéneos.

¿Existen dificultades cognitivas específicas en un sector social?

Desde otra perspectiva se han atribuido las dificultades de alfabetización a problemas intelectuales o dificultades cognitivas de los niños y niñas de sectores vulnerables. Esta postura, nuevamente, enfatiza que el "problema" proviene del alumno y su entorno. Numerosos trabajos, cuando se llevan a cabo en el marco de investigaciones metodológicamente apropiadas, se han encargado de mostrar que tales deficiencias no son reales.

Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por **B. Diuk y M. Ferroni** (2011) en una escuela de Buenos Aires a la que asistían alumnos de barrios marginales compararon el perfil cognitivo inicial de niños que, luego de un año de escolarización, se convertirían en buenos o malos lectores. La evaluación general incluyó mediciones de distintas habilidades fonológicas, conocimiento de letras, lectura y escritura y además, pruebas de conocimiento de vocabulario y de inteligencia no verbal. Todas las pruebas fueron tomadas al inicio del primer año escolar; al finalizar se reevaluó la lectura para identificar grupos, en función del desempeño, de buenos y malos lectores. Finalmente, las investigadoras analizaron el rendimiento en los tests iniciales comparándolo con el nivel lector de los alumnos alcanzado después del año de enseñanza. Los resultados mostraron que no había diferencias entre los buenos y malos lectores en las pruebas de conocimiento de vocabulario ni de inteligencia no verbal. En cambio, las diferencias entre los grupos eran consistentes y significativas en las habilidades fonológicas –especialmente en una prueba que evaluaba el reconocimiento de fonemas-, el conocimiento de letras y las habilidades incipientes de lectura y escritura.

Este trabajo muestra qué tipo de conocimientos -que son los que se han detallado en la clase 2 de este Módulo- determinan las diferencias entre los que se detectaron como buenos y malos lectores y permite advertir que la disparidad en las condiciones de partida de los niños no se puede equiparar, de manera alguna, con deficiencias de nivel intelectual. Lo que sí muestra la investigación es que la escuela no tuvo incidencia en el mejoramiento de las condiciones de partida de los niños con dificultades.

En la misma línea, **J. Fumagalli y Cols** (2012) hicieron una experiencia con el objetivo de investigar la posibilidad de reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos, de alumnos de salas de 4 y 5 años de dos establecimientos de Nivel Inicial cuyo alumnado provenía de contextos socialmente diferentes: un alumnado correspondía a familias de clase media y otro alumnado a familias de bajos recursos. El desempeño de los alumnos fue significativamente mejor en el jardín de nivel medio tanto para detectar sílabas como fonemas.

Ahora bien, hubo un hecho más interesante para reseñar: no se detectaron diferencias en los resultados de la misma tarea entre la sala de 4 y la sala de 5 en la escuela que atendía población proveniente de familias de bajos recursos, pero sí entre sala de 4 y sala de 5 de la escuela de nivel medio. Es decir, los alumnos de las salas de 4 de ambas escuelas y de la sala de 5 de la escuela de sectores vulnerables hacían igual la tarea. Este desempeño no puede deberse sólo al contexto más o menos facilitador de los hogares de los que provienen los alumnos. Es evidente que la escuela que atendía alumnos de sectores más pobres no pudo enseñar adecuadamente los conocimientos que son el punto de partida del proceso alfabetizador. *No hubo avance en la tarea de reconocimiento y manipulación de unidades fonológicas, sobre todo en lo que atañe a la unidad fonema, conforme pasaban de sala, lo que es un paso clave para emprender la tarea de enseñar a leer y escribir.*

Estas diferencias se revierten –y hay profusa bibliografía que lo respalda- con un trabajo escolar adecuado y sistemático que aborde con exhaustividad una serie de actividades que introduzcan a los niños en el conocimiento de distintos materiales escritos e involucren el desarrollo de la conciencia fonológica.

Estas investigaciones permiten entender que los niños que llegan a la escuela ingresan con conocimientos dispares y con experiencias previas muy diferentes respecto de la lengua escrita. Lo vemos en investigaciones, como por ejemplo, el trabajo ya clásico sobre alfabetización inicial de **Adams** en 1990 que describió que los niños y niñas de nivel socioeconómico medio ingresaban a la escuela con una experiencia promedio de 1.000 a 1.700 horas en las que habían participado de situaciones de lectura de libros, mientras que sus pares de nivel bajo sólo lo habían hecho con un promedio de 250.

Los trabajos de **T. Piacente y cols** (2006), que analizan el tema en nuestro medio, proponen que las diferencias tienen que ver con distintos factores que integran lo que se conoce como *contexto alfabetizador hogareño* y que se configura con variables como: la disponibilidad de material impreso, la frecuencia con que se les lee a los niños y niñas, la edad en que comenzaron a leerles, la frecuencia con la que piden que les lean o miran libros por sí mismos, los hábitos de lectura de los cuidadores, la observación de actividades de lectura y escritura de los padres, entre otras.

La escuela debe conocer y trabajar sobre estas diferencias y abstenerse de atribuir a los niños de sectores sociales vulnerables la “carga” de un déficit, cualquiera sea el origen. Es decir, que no debe considerar que los niños son deficitarios a nivel cognitivo, pero tampoco debe escudarse en que son deficitarios porque los padres no les leyeron cuentos. Esos son datos contextuales que señalan que la escuela, y especialmente la escuela pública, gratuita y obligatoria, debe garantizar el derecho a la educación en contextos de diversidad.

Es necesario pensar, entonces, que **es la escuela la que debe proporcionarles todas las herramientas que permitan superar las diferencias por la falta de estas experiencias previas con las que se ven favorecidos algunos alumnos.**

Solo así puede abordar el proceso de alfabetización de manera correcta. Todos los niños tienen las mismas posibilidades para aprender a leer, si se enseña de manera adecuada. (En el Módulo 6 *“Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial”* se discutirán nuevamente las nociones de déficit, su origen y sus refutaciones contemporáneas desde ese marco teórico.)

Como síntesis, es pertinente considerar un párrafo de la investigadora B. Diuk (2009) que puntualiza: “Crecer en contextos de pobreza implica diferencias, pero también involucra desigualdad en las oportunidades. En algunos aspectos los niños son sencillamente diferentes y estas diferencias deben ser respetadas. En otros aspectos, los niños más pobres han tenido menos oportunidades, y es la escuela quien debe proporcionárselas.”

El rol esencial de la escuela

¿Cuáles son las implicancias pedagógicas que surgen de las investigaciones en niños que aprenden y que provienen de contextos de vulnerabilidad? Todo nos lleva a enfatizar en que es necesario que la escuela **intensifique** las actividades que son la base del proceso de alfabetización. Es importante que se propongan intervenciones didácticas que beneficien las habilidades fonológicas en forma intensiva, que enfaticen en los procesos de conversión de grafemas en fonemas, y que además procuren permanentemente la ampliación del vocabulario. Además es imprescindible incorporar el contacto asiduo con materiales escritos, la práctica permanente de lectura y escritura y las lecturas compartidas y guiadas.

Retomando el concepto de Efecto Mateo que planteamos al iniciar esta clase, Cunningham y Stanovich afirman que aprender a leer con éxito a temprana edad es una de las llaves que abre un curso de vida a los hábitos de lectura porque la ejercitación ulterior de este hábito sirve para desarrollar aún más la capacidad de comprensión de lectura en una lógica de retroalimentación positiva. En un estudio longitudinal, es decir, de seguimiento de habilidades lectoras en niños durante años, detectaron el aumento de las diferencias en la capacidad en lectura entre los chicos. Los que tenían un inicio rápido para la decodificación (los que leen analíticamente a través de la ruta de conversión de grafemas en fonemas tempranamente) entraban en una espiral de **retroalimentación positiva**. Uno de los beneficios que obtenían era un nivel de participación en actividades lectoras que conducen a la adquisición de hábitos de lectura que a través de los años van creando las condiciones para futuras y mejores oportunidades, que no tienen los niños y niñas que se incorporan de manera más lenta al espiral de retroalimentación positiva.

Las habilidades y procesos que pueden verse afectados en el aprendizaje de la lectura y la escritura son los mismos para todos los niños, aunque se presenten en menor medida en algunos estratos sociales que se ven favorecidos por entornos letrados y apoyos extraescolares.

Lo que queremos subrayar en esta clase es que *la patología de la lectura tiene una pequeña incidencia* en la masa de niños con dificultades que se pueden detectar en las aulas. Esto indica que hay un problema importante, que no es de origen

patológico y que por lo tanto, no debe atribuirse ni trasladarse a los chicos, sino que el sistema escolar debe atender.

Y en este sentido, sostenemos que la solución empieza si garantizamos que todos los niños y niñas tengan instrucción sistemática, intensa y específica basada en el principio alfabético, que se enfoque exhaustivamente en tareas de manipulación de unidades fonológicas, con especial énfasis en la detección e identificación de fonemas y que enseñe explícitamente las reglas de conversión de grafemas en fonemas para la lectura y de fonemas en grafemas para la escritura. Esto es especialmente imprescindible para los alumnos que muestran problemas en el proceso de alfabetización inicial. Si a pesar de recibir esta clase de enseñanza, las dificultades persisten, entonces será hora de una consulta a un profesional especializado quien determinará las causas del problema.

Aspectos importantes para revisar cuando los alumnos presentan dificultades en el proceso de alfabetización

- 📚 Los problemas de lectura ocurren, principalmente, en el nivel de la palabra (también pueden ocurrir en otros niveles, pero este es el más común).
- 📚 Las dificultades de decodificación en la lectura están primariamente asociadas con problemas para segmentar palabras y sílabas en fonemas y otras operaciones de manipulación fonológica y por lo tanto para poder comprender y establecer adecuadamente las relaciones entre fonemas y grafemas. Esto es así para casi todos los lectores que tienen dificultades para aprender (niños, adolescentes e incluso adultos).
- 📚 La comprensión requiere una lectura precisa y automática de las palabras. La mala decodificación es una de las causas más frecuentes de una comprensión deficiente.
- 📚 La creencia de que las dificultades de lectura de un niño se “irán” o desaparecerán con el paso del tiempo -es decir cuando crezcan o cuando “maduren”- es errónea. Los problemas empeoran y demorar la intervención adecuada tiene consecuencias negativas.

Finalmente...

Cuando la escuela no extrema todos los recursos a su alcance para que los niños aprendan, la segmentación social puede manifestarse ostensiblemente en la alfabetización inicial y terminar en atribución de patologías a los niños pobres. Cuando un niño de clase media empieza a tener dificultades en la escuela, su entorno familiar se pone en funcionamiento para proveerle ayudas que van desde un maestro particular a un profesional más especializado. Esto no sucede con un niño en contexto de pobreza, que no tiene a mano toda la gama de recursos de la

que dispone un niño de otra condición social, y muchas veces se convierte en el alumno o alumna que “no entiende”, que “no hace los deberes”, que “no atiende en clase”, que “no puede”...

Esto significa que el trabajo del aula debe conocer y atender a estas diferencias y tener propuestas pedagógico-didácticas que le permitan ser el primer nivel de enseñanza específica y adecuada de estos niños que llegan al sistema escolar con desventajas por su situación de vulnerabilidad.

Entonces, si hay un factor que es posible prever como la experiencia previa inexistente o muy débil con la lectura y la escritura en niños de sectores desfavorecidos y otro que podemos manejar, que es el enfoque de enseñanza y la didáctica, como docentes debemos manejar esta última posibilidad y abstenernos de “patologizar” a priori.

¡Muchas gracias!

Virginia Jaichenco

Notas

Nota 1

Véanse las páginas 80 a 82 de Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. De Virginia Jaichenco en La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010.

http://cedoc.infod.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf

Nota 2

Datos estadísticos:

Índices vinculados a: tasa de Promoción Efectiva, tasa de Repitencia, tasa de Abandono Interanual, Porcentaje de Sobreedad, Tasa de Escolarización. Todos estos desagregados por nivel de enseñanza y jurisdicción:

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

Estadísticas de DINIECE: La Educación Argentina en cifras, año 2013,

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110007/2013%20Educaci%C3%B3n%20Cifras%20WEB%2031-3-14.pdf>

Datos sobre infancia en Argentina. Unicef:

Consultas online: <http://infoargentinadi7.unicef.org.ar/libraries.aspx/home.aspx>

Informe completo:

http://www.unicef.org/argentina/spanish/monitoreo_Pobreza_Completo.pdf

ACTIVIDADES



Luego de la lectura de la clase los invitamos a realizar un análisis sobre el caso que presentamos a continuación “Un caso esclarecedor”. La situación que se plantea corresponde a una experiencia argentina y contemporánea.

Un caso esclarecedor

Julia, que asiste a segundo grado, es invitada por su docente a leer en voz alta. La jovencita se niega a realizar la tarea que le pide su maestra mientras comienza a llorar desconsoladamente. Después de este episodio, es derivada al gabinete del distrito, cuyos profesionales, luego de una entrevista con la alumna le solicitan a la familia que inicie una terapia psicológica por problemas emocionales, que se hicieron evidentes por su reacción en clase y, además, en la charla mantenida con la psicóloga. Cabe aclarar que desde mediados de primer grado, ella asistía a clases adicionales diarias e individuales a contraturno del horario oficial para recibir ayuda porque la docente había detectado sus dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta situación convirtió su escolaridad simple, en una doble jornada muy cansadora para Julia. Sin embargo, no se veían los resultados de este refuerzo del trabajo.

Los padres siguieron la indicación e iniciaron la búsqueda de un profesional, aunque por consejo de allegados consultan con una fonoaudióloga conocida ya que dadas las dificultades en la escuela, los padres se plantean la posibilidad de que sean los enormes esfuerzos por leer y escribir los que le generan mucha frustración. Esta niña de clase media, que ha recibido mucha estimulación con juegos y lecturas por parte de sus padres –ambos universitarios- y que vive en un ambiente rico en experiencias y cuidado enfrenta una dificultad. ¿Es acaso la tan famosa “dislexia”? Una evaluación con una batería de pruebas usadas para detección de dificultades en la lectura y la escritura, efectivamente muestra que Julia no puede leer. Cuando se probó su conocimiento del nombre de las letras, la niña distinguió y denominó cada una sin dificultades. Sin embargo, cuando se le preguntó acerca del sonido de las letras, insistió en dar el nombre y mostró un total desconocimiento acerca de que las letras representaran algún sonido.

El tratamiento con la fonoaudióloga que se inició inmediatamente se orientó en introducirla a través del juegos en el principio alfabético - que Julia parecía desconocer- con tareas que involucraban la conciencia fonológica. Luego, el trabajo explícito y sistemático – lo

que no significaba tedioso ni aburrido para la nena- estructurado en función de un orden lógico de complejidad creciente de dificultades se enfocó en las reglas de conversión entre fonemas y grafemas.

En pocos meses, Julia empezó a leer aunque no fluidamente y requirió un tiempo más para llegar a ser una lectora que ya estaba en el nivel de lo esperado para su escolarización y a la par de sus compañeros. Cuatro meses después concurrió a la consulta muy orgullosa mostrando el primer librito que había leído. Había probado el placer de leer y sobre todo, había podido descubrir que tenía las herramientas para poder hacerlo cada vez que se lo propusiera.

Para el análisis del caso expuesto, responda las siguientes preguntas y **guárdelas en su portafolio**. Caracterice el contexto sociofamiliar de Julia a partir de los datos que se incluyen en el caso.

1. Explique el problema de Julia. ¿Julia puede ser considerada disléxica?
2. Haga una lista de lo que la escuela hizo a favor de Julia.
3. Haga una lista de lo que la escuela no hizo a favor de Julia.
4. ¿Qué tipo de habilidades y conocimientos le enseñó la fonoaudióloga a Julia?
5. ¿Qué conocimientos se presentan como la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura?
6. Revise las teorías del dialecto materno deficiente y la de las dificultades cognitivas propias de la pobreza a la luz del caso de Julia.

FORO



Estimados cursantes:

Abrimos el debate proponiéndoles las siguientes actividades a partir de la lectura del caso presentado en la clase.

El caso de Julia nos muestra que con un trabajo específico sobre la lengua escrita y sus características se puede lograr superar ciertas dificultades en el proceso alfabetizador. Por eso, consideramos que se trata de un tipo de dificultad que se puede abordar y superar en la escuela.

- 1) Justifique esta afirmación con aportes teóricos que le haya

brindado este módulo.

- 2) Proponga alguna actividad de aprendizaje concreta que podría realizarse para abordar la dificultad de Julia en la escuela.

Nos leemos...

BIBLIOGRAFÍA

Diuk, B. (2009). *Propuesta ¡DALE! Guía para el docente*. Buenos Aires: Etis, Save the Children, AECID.e

Diuk B. & Ferroni, M. (2011). Aquisição leitora em crianças que crescem em contextos de pobreza: perfis cognitivos de crianças com alto e baixo nível de leitura. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7, 70 – 89.

Piacente, T. Marder, S, Resches, M. y Ledesma. R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP*, 21:1, 61 – 88.

Fumagalli, J., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. (2012). Prueba de emparejamiento de unidades fonológicas a partir de dibujos: diferencias de rendimiento entre niños prelectores de distinto estrato socioeconómico [en línea], *Revista de Psicología*, 8:15.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/prueba-emparejamiento-unidades-fonologicas.pdf>

Cunningham, A. y Stanovich, K. (1998). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1:2, 137–149. Reimpreso con permiso de The American Federation of Teachers. *American Educator*, 22:1–2, 8–15.

Autora: Virginia Jaichenco

Cómo citar este texto:

Jaichenco, Virginia. (2015). Clase Nro. 3. Los problemas de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura: un desafío para la escuela. Módulo Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

