



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

Integración escolar y enseñanza de la lecto-escritura:

**El uso de los recursos tecnológicos en niños
con necesidades educativas especiales en la
EGB N °1005 de la ciudad de Charata
(Chaco)**

**Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.
UNC. 2012.**

Lic. Silvia Alejandra González

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Lic. Carlos A. Grande

Esta tesis fue financiada a través de las acciones correspondientes a la línea de Postgrados y Stages perteneciente a la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente mediante el programa de formación - PROFOR -

La publicación digital de este trabajo se encuentra autorizada por su autora Silvia Alejandra González.

INDICE

I.- <u>INTRODUCCIÓN:</u>	4
II.- <u>DESARROLLO:</u>	5
1.- <u>Contexto de la Propuesta:</u>	10
2.- <u>Las dimensiones estudiadas:</u>	15
A. Dimensión estatal.....	16
B. Dimensión institucional.....	20
C. Dimensión pedagógica.....	23
C. <u>1-Propuesta de Capacitación:</u>	23
C. 1- a. En Integración (Inclusión)	23
C. 1- b. En enfoques, derechos y obligaciones, funciones, etc. de la escuela especial y de la escuela común.....	24
C. 1- d. En variedad de medios y recursos tecnológicos.....	26
C. 1- e -Capacitación en Conceptos sobre la cognición.....	29
C. 1- f Capacitación en los nuevos enfoques para la enseñanza de la lecto- escritura:	30
C. <u>2 - Propuesta específica para los niños con dificultades en el aprendizaje en lecto- escritura:</u>	31
C. 2- 1 – Enfoques en la Enseñanza de la lecto- escritura.....	31
- La perspectiva psicogenética.....	35
- El modelo holístico.....	36
-Diferentes sistemas de representación de la lengua escrita en relación con la niñez alfabetización, literatura, y recursos tecnológicos.....	41

-Literatura, escritura y medios tecnológicos.....	47
-Propuesta en relación con la literatura y los recursos tecnológicos	47
III.- <u>CONCLUSIONES:</u>	51
<u>Citas y Notas</u>	56
IV. <u>BIBLIOGRAFÍA</u>	60
V.-<u>INDICE DE ANEXOS:</u>	66
- ANEXO I: Relevamiento de la información.....	67
- ANEXO II: Proyecto de capacitación.....	81
- ANEXO III: Ejemplos de una secuencia didáctica.....	93
- ANEXO IV: Cuentos completos en el sistema pictográfico de comunicación: “Blancanieves” y “La bruja Colorina”	98
AGRADECIMIENTOS	112

**TRABAJO FINAL DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

Integración escolar y enseñanza de la lecto- escritura: El uso de los recursos tecnológicos en niños con necesidades educativas especiales en la EGB N °1005 de la ciudad de Charata (Chaco)

I.- INTRODUCCIÓN:

Este informe es la síntesis de la investigación realizada dentro de “La Especialización de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” dictada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

La investigación se titula:

“INTEGRACIÓN ESCOLAR Y ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA: EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EGB N °1005 DE LA CIUDAD DE CHARATA (CHACO)”

El objetivo es recoger información a partir de **ANALIZAR LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS**, estrategias y medios existentes en la EGB N° 1005 para formular una propuesta pedagógica adecuada para ayudar a los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto – escritura y el acceso igualitario a la literatura infantil

El estudio se focaliza en una institución escolar que a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación (24.195) comienza a trabajar con la “integración escolar”. Se parte del enfoque social de la discapacidad por lo que la propuesta pedagógica incluye las dimensiones contextuales que exige esta perspectiva: dimensión estatal, institucional y pedagógica. En esta última, la propuesta se centra en dos grandes núcleos interrelacionados: capacitación

al personal docente y aplicación de nuevos enfoques y perspectivas en la enseñanza de la lecto-escritura, la literatura, los recursos tecnológicos.

En esta investigación interesa saber cómo se trabaja la integración escolar, los recursos materiales y humanos con lo que se cuenta para implementar estas acciones. Para ello se diseña un marco metodológico que partiendo del soporte teórico conceptual permita elaborar y aplicar técnicas de campo basadas en la lógica cuantitativa y cualitativa destinada a relevar datos fiables para la acción.

De la información relevada en el campo en un proceso en espiral, en el amasado de “teoría y empiria” se obtiene información que deriva en una propuesta pedagógica que puede servir para corregir, modificar y mejorar algunos aspectos de las acciones relacionadas con la integración de niños con necesidades educativas especiales dentro de la enseñanza de la lecto escritura en la escuela primaria común. Cuestión relevante teniendo en cuenta, que hasta el momento, en la ciudad de Charata, no existen antecedentes de investigación relacionado con el tema que nos ocupa.

Con el propósito de hacer explícito nuestro compromiso profesional con las tareas que nos involucran como docentes e investigadores, incluimos los Anexos I y II, que exponen de manera específica, desarrollos complementarios elaborados en el marco del Trabajo Final.

II.- DESARROLLO:

Actualmente, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.603), y la mayoría de los acuerdos y marcos normativos ya sea a nivel nacional como jurisdiccional,

adoptaron un enfoque inclusivo, abierto, democrático, en las diferentes dimensiones que conforman el cuerpo de las nuevas políticas educativas.

En consonancia con esta perspectiva inclusiva, los documentos nacionales, dedicados a la Educación Especial e Integración Escolar de niños con necesidades educativas especiales, sugieren, enfocar la mirada en un concepto de discapacidad desde una perspectiva social, en contraposición al enfoque biomédico.

Desde la nueva perspectiva, se parte del concepto de discapacidad como “un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social”. Esto significa que no se parte desde una enfermedad, trauma o condición, sino desde la potencialidad del individuo y lo que puede lograr superando las barreras contextuales con el apoyo necesario. Es decir que se adopta un modelo social de discapacidadⁱ por lo que: “la discapacidad es un resultado negativo de interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)”ⁱⁱ. De esto resulta que el concepto de barreras es un elemento indispensable para interpretar algunas cuestiones referidas a la discapacidad social. **“Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.)”ⁱⁱⁱ.**

Teniendo presente que el lenguaje es uno de los ejes más fuertes en relación con la construcción subjetiva, la identidad, y los mecanismos de poder, se constituye en una de las barreras que se deben trabajar desde la integración escolar en niños con necesidades educativas especiales. De esta

manera el presente informe explora el trabajo realizado por los docentes de la EGB N°1005 (Charata-Chaco) con niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza de la lecto-escritura. Específicamente se trabajó con un conjunto de objetivos que guiaron la investigación, a saber:

- Identificar los dispositivos utilizados por los docentes del a EGB N°1005, de Charata (Chaco), para trabajar con los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura.
- Examinar los mecanismos utilizados por los docentes de la EGB N° 1005 de Charata (Chaco), para compatibilizar las normativas Ministeriales sobre la integración escolar con el Proyecto Educativo Institucional, de manera que facilite el trabajo áulico para trabajar con los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura.
- Identificar la teoría que subyace en el equipo docente de la EGB N°1005, dedicado a la Integración escolar, respecto de la cognición y de las actividades no cognitivas vinculadas con la enseñanza de la lecto escritura.
- Explicar los procesos de articulación del trabajo de los docentes de la EGB N°1005 de Charata (Chaco), con instituciones específicas, padres y profesionales, de manera que mejoren las condiciones de ingreso y egreso de los niños con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, al iniciar la investigación se pudieron establecer factores que condicionan el trabajo docente y si éste, no tiene un acompañamiento desde la estructura educativa todos los esfuerzos quedan solo reducidos a las

acciones realizadas dentro del aula que no se potencian más allá de este contexto.

En el proceso metodológico a efectos de alcanzar los objetivos propuestos se relevaron informaciones a partir de métodos y técnicas de campo, centrados en la lógica cualitativa.

Los instrumentos para la recolección de los datos fueron elaborados para obtener información acerca del trabajo de los docentes dentro de la unidad educativa, teniendo en cuenta los lineamientos que establece la Ley de Educación, los recursos existentes, los canales de comunicación, los modos de articulación del programa de integración con otros sujetos implicados y los programas de capacitación específicos a los que accedieron los docentes de la escuela tomada para el estudio.

Las técnicas utilizadas para el análisis de la información permitieron construir nuevas categorías de análisis acerca del trabajo realizado por los docentes de la EGB N°1005 con niños con necesidades educativas especiales en relación con la lecto escritura.

La investigación subraya la necesidad de trabajar un conjunto de dimensiones que permiten visualizar la realidad del Programa que lleva adelante la escuela en relación con la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Esto significa abordar los múltiples factores que condicionan esa realidad. Es decir realizar propuestas para ayudar a los niños con dificultades lingüísticas y cognitivas en el aprendizaje de la lecto escritura y contribuir además en su acceso igualitario a la literatura infantil.

A modo de reflexión sobre la importancia de la enseñanza de lecto-escritura en niños con necesidades educativas especiales, en esta investigación al elaborar la propuesta pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita de niños y niñas que presentan NEE (Necesidades Educativas Especiales) integrados en aulas regulares se parte de un conjunto de interrogantes a saber:

- ¿Qué propuestas de enseñanza en lengua y literatura en la institución elegida para el estudio se aplican a los niños y niñas con NEE?
- ¿Qué logros o dificultades se presentan en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en niños y niñas con NEE, integrados en aulas regulares?

Estos interrogantes posibilitan la adecuación de la propuesta pedagógica a las necesidades institucionales teniendo en cuenta los niveles de capacitación de los equipos docentes.

De esta manera, los resultados de la investigación realizada lleva a proponer un diseño de intervención que se construya desde múltiples perspectivas: la dimensión estatal, institucional y pedagógica para mejorar el trabajo de los docentes con niños y niñas con NEE en relación con la lecto escritura.

Sin embargo, desde una mirada multidisciplinaria, la problemática de los niños con dificultades en la lecto escritura no puede ser vista solamente de cómo se está enseñando a leer y a escribir dentro del aula, o responsabilizar al déficit específico del niño o niña, sino que exige ampliar la mirada, problematizándola, para analizar este enfoque de la discapacidad como constructo social.

Por lo expuesto precedentemente la propuesta pedagógica intenta

- Desarrollar una metodología de trabajo posible desde lo institucional atendiendo a la formación integral de los docentes
- Recoger información cualitativa y cuantitativa que permita profundizar el trabajo de integración escolar de niños y niñas con NEE, integrados a aulas regulares
- Identificar fortalezas y debilidades en los aspectos técnicos metodológicos de la propuesta.

1.- Contexto de la Propuesta:

Contextualizar la propuesta, implica analizar el **Programa Provincial de Integración Escolar de la Provincia del Chaco**. Esto obliga a trabajar el concepto de Educación Especial, dentro del cual se construye y concreta el programa al cual hacemos referencia.

La concreción del Programa tiene como soporte un conjunto de documentos, leyes y reglamentos que definen y legislan sobre la materia.

El documento base, es el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Serie A, N° 19, diciembre 1998), que comienza a debatirse en nuestro país, en el marco de disposiciones de organismos internacionales: La Declaración de Salamanca de 1994, que congregó a países de todo el mundo con el fin de discutir la creación de mejores condiciones para luchar contra la exclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales¹. A partir de

¹ *Allí se sentaron los principios para una educación integrada y las bases para promover escuelas integradoras. Se reafirmó: "el derecho que todas las personas tienen a la educación" (en concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948 y la petición realizada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990).*¹

este Acuerdo para el debate, surge el PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR y una serie de documentos guías para pensar aspectos esenciales de la integración. **Documento de apoyo N° 1: "Integración Escolar" (1998)** **Documento de apoyo N° 2: "Adecuaciones Curriculares" (1999)** **Documento de apoyo N° 3: "Metodologías de Enseñanza" (1999)** **Documento de apoyo N° 4: "Evaluación de los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje" (2000)**² A éstos documentos, se agregan una serie de **Instrumentos normativos normalizadores y orientadores** que se han emitido al respecto.^{iv} En este marco legal, se instituyen, en la provincia del Chaco, varios proyectos de integración que se venían dando según las necesidades institucionales, pero sin una clara sistematización y amparo legislativo. Así, a partir de estos dispositivos durante más de 15 años funciona, en las escuelas denominadas comunes, la integración de niños con necesidades educativas especiales.

En la actualidad, el concepto de integración, considerado dentro del marco de la educación especial, se asienta en el concepto de inclusión, "*... como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico*"³

Al presente de esta investigación, es posible caracterizarlo como un período transicional sobre los aspectos filosóficos, legales, teóricos y conceptuales sobre el tema que nos preocupa: la integración escolar. A partir de esta observación, se intentará hacer una breve contrastación entre la

² (APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. Y T.)

³ Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Pág. 12)

normativa que aún rige en la mayoría de las instituciones, y por otro, el espíritu en el que se enmarca la conceptualización teórica de integración, inclusión y educación, en la nueva normativa.

Del análisis de la legislación actual se desprende que el concepto de integración plasmado en la anterior legislación no se contradice con la perspectiva de inclusión que abarca la actual Ley de Educación. Esto tiene que ver con las profundas problemáticas sociales heredadas del sistema neoliberal: extrema pobreza, marginación de diferentes grupos, ya sea étnicos, de género, de clase, u otros. Así en *“Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I”* se menciona, sobre el concepto de inclusión e integración que ambas deben vincularse y repensarse en las prácticas. *“...la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos”* y se propone *“pensar la integración como **un medio estratégico – metodológico**”*. Estrategia educativa que hace posible la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Esto es, la atención de niños con necesidades educativas especiales, es pertinencia de la Educación Especial, quien define y brinda los apoyos necesarios para el caso de niños con algún tipo de deficiencia.

Este marco normativo, es importante tenerlo en cuenta cuando se analiza las características de la institución que los pone en práctica y que se constituye en el sitio a partir del cual se efectúa la presente investigación. A

los fines de dejar establecido el proceso que guía la investigación, situar contextual, espacial e históricamente a la institución EGB N 1005 de la Ciudad de Charata Chaco, considerada una de las pioneras en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

Los orígenes de la EGB N° 1.005 se remontan al año 1987, como creación del Departamento De Aplicación de la Carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior de Charata. Institución que a su vez, adquirió esta denominación, al crearse, en el año 1986, el 1er Profesorado de Enseñanza Primaria de carácter público de la localidad, dentro de la estructura organizativa y administrativa del Colegio Nacional de Charata.

En el año 1993, por aplicación de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de Nación a las provincias, la Escuela Normal Superior de Charata (Ex Colegio Nacional) con su estructura de tres niveles educativos, se fragmenta en tres niveles diferentes. El nivel primario, que comenzará a llamarse EGB N° 1005 (Ex Departamento de Aplicación); el nivel secundario que en principio se denominará Escuela de Nivel Secundario N° 86 y luego con la aplicación de la Ley Federal de Educación, Colegio de Educación Polimodal N° 37 y finalmente, el nivel terciario que mantendrá la denominación de Instituto de Nivel Superior de Charata. Los tres niveles educativos, convivirán en el edificio escolar del Ex Colegio Nacional hasta que en el año 2010 la EGB N°1005 pasa a ocupar un nuevo edificio dentro del Barrio Víctor Arrudi de la ciudad de Charata, donde pasa a denominarse Escuela Primaria Común 1005 “Dora Tocheff”. Estos datos fueron extraídos del PEI del año 2005 de la institución en estudio, y de investigaciones

efectuadas en el Instituto de Nivel Superior de Charata, en el año 2010, que se complementan con la fase del presente trabajo en su fase de análisis e indagación del universo de estudio. El relevamiento de datos ampliado puede verse en el Anexo IV del presente informe.

La mencionada escuela cuenta con una matrícula de 405 alumnos inscriptos para el 2011, en los dos turnos (mañana y tarde), puesto que históricamente trabajó en un solo turno.

Desde la incorporación de la escuela dentro del Programa de Integración escolar⁴ (en el año 1995), la institución experimentó numerosos cambios que podrían considerarse importantes desde lo pedagógico. Sin embargo, falta bastante en relación con el trabajo coordinado con la Escuela Especial N° 19 “Naüm Koanoff” de la ciudad de Charata, para superar las barreras que presentan las instituciones, en lo que respecta a los niños con necesidades educativas especiales.

Del estudio realizado en la EGB N°1005, se puede inferir que las problemáticas más obstaculizadora en relación con el trabajo con la integración escolar, tienen que ver con: la ausencia de cargos de maestros/as de apoyo a la integración (MAI), lo que impacta en la sobre exigencia pues cada docente MAI debe atender 2 escuelas como mínimo; la inestabilidad laboral de los mismos, la falta de recursos tecnológicos para utilizar estrategias más innovadoras, las condiciones en la que trabaja el

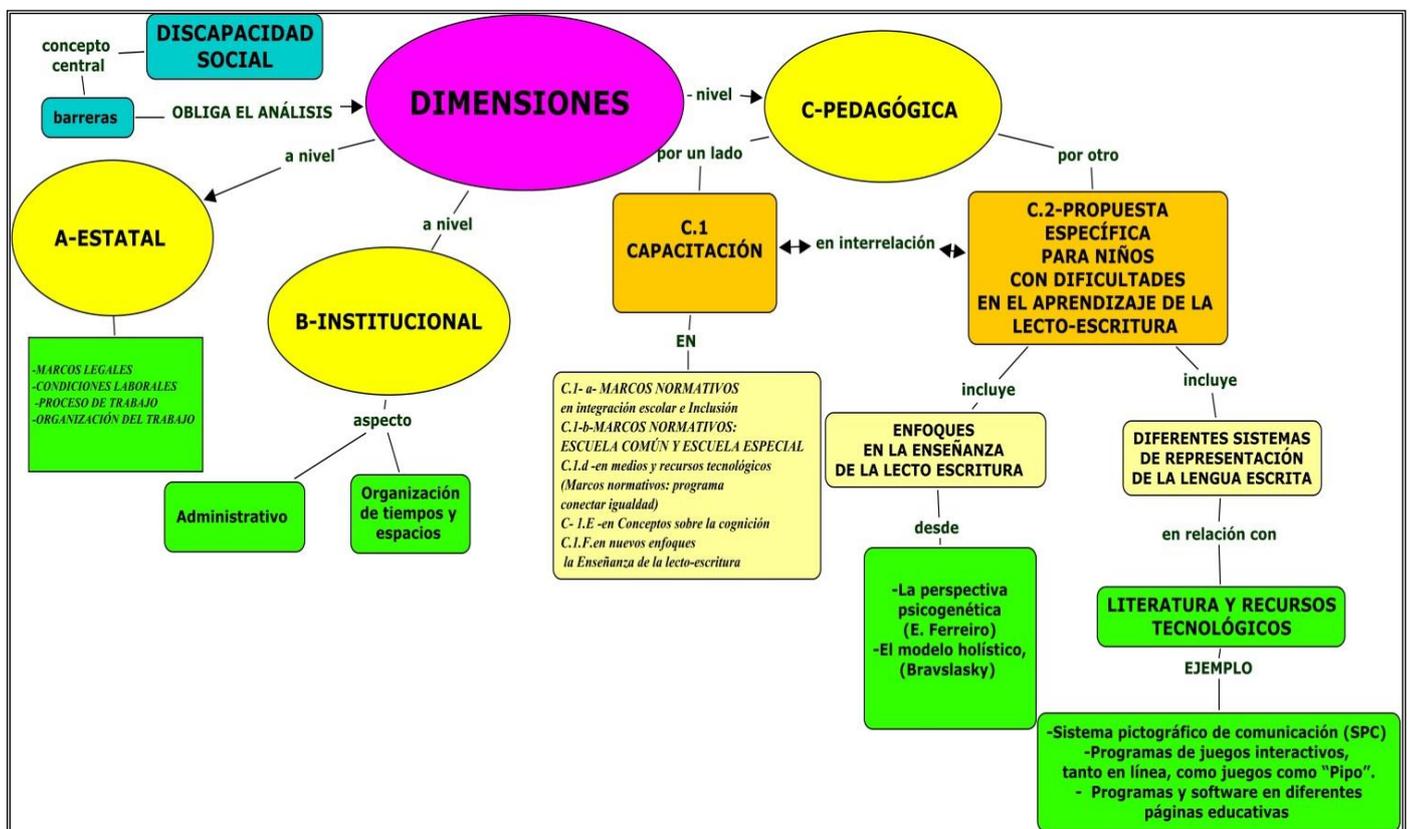
⁴ NA: sobre el Programa de Integración escolar, en el PEI del año 2005, figura como uno de los Proyectos Específicos, sin embargo, en la descripción de la Estructura Organizativa figuran los Maestros de Apoyo y una Maestra Psicopedagoga, Docentes y Maestros de materias Especiales.

Equipo Técnico de la Escuela Especial que debe atender a todas las escuelas de la localidad e inclusive del ámbito rural.⁵

2.- Las dimensiones estudiadas:

A partir del trabajo de campo, la observación, el relevamiento y el análisis de la información, teniendo en cuenta el marco referencial y el diseño metodológico se trabajan diferentes dimensiones de la Integración Escolar, desde una perspectiva inclusiva, basada en el derecho inalienable de todos los niños y niñas de recibir una educación equitativa, pertinente y de calidad.

En relación con el nivel de responsabilidades, de acuerdo como se expresan en las leyes de educación, se mencionan las diferentes barreras que se observan en las dimensiones analizadas que se vuelcan en el cuadro de síntesis de esta página, como así también las propuestas concretas en este sentido.



D. Dimensión estatal

En primer lugar, corresponde mencionar que la Ley de Educación Nacional (L.E.N) considera que “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado* (Art. 2. Ley 26. 206), asimismo deja bastante clara la posición de que la educación es responsabilidad indelegable del Estado.

En el Capítulo VIII sobre Educación Especial en su Art. 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.

b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.

c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.

d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.

e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

A su vez la Ley de Educación Provincial, expresa en su Capítulo I:

Fines y Objetivos de la Política Educativa Provincial. Artículo 17º.- inc.

14:

Brindar una propuesta pedagógica, a través de programas especiales y acciones articuladas con otros organismos estatales e instituciones comunitarias a las personas con discapacidades permanentes o transitorias, cualquiera sea su origen y edad, que permitan el desarrollo máximo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Estos son algunos de los artículos en los que se menciona la responsabilidad del Estado, en relación con la dimensión que se analiza. En ellos, se intenta superar el enfoque biomédico y alcanzar la meta de la participación plena. No obstante los datos relevados en la investigación muestran algunas “vacancias” o debilidades en esta dimensión y que pueden interpretarse como barreras: ausencia de cargos de maestros/as de apoyo a la integración (MAI), inestabilidad laboral de los docentes, falta de recursos tecnológicos⁶, entre otros.

Por lo que, en este ámbito, se entiende que las propuestas concretas deberían pensarse desde las posibilidades señaladas a continuación:

- ✓ Creación de nuevos cargos para el Equipo Técnico de las Escuelas Especiales encargados de la evaluación, seguimiento y monitoreo de la integración en escuelas comunes. Esto puede concretarse con dos equipos multidisciplinarios que trabajen con diferentes escuelas, o diferentes ámbitos. Con visitas periódicas a las instituciones, observando las relaciones, los vínculos y apoyos concretos a todos los niños en el proceso de integración, como también a todos los docentes.

⁶ N.A.: cabe aclarar que el Programa Estatal “Conectar Igualdad”, aún no brinda una cobertura tecnológica a las escuelas de enseñanza primaria. Si bien dentro de sus etapas se incluyen, en primera instancia, la Educación Especial, junto a la Educación Secundaria y la Educación Superior, los niños con necesidades educativas especiales, integrados en aulas comunes, aún se hallan desprovistos de éstas herramientas tecnológicas.

- ✓ Creación de nuevos cargos de docentes de apoyo a la integración: para cubrir los diferentes turnos, niveles, modalidades, etc. pero cada uno, de modo estable en una institución. De este modo, se puede atender a toda la población escolar, lograr una identificación más integral con la escuela integradora, ser un referente específico para el apoyo, ocupar un lugar definido en la institución para el apoyo concreto, etc.

- ✓ Creación de espacios institucionales para la actualización disciplinar, capacitación en integración. En la mayoría de las encuestas y entrevistas, este “estar de paso” de los MAI, hace que las adecuaciones se hagan efectivas por la buena voluntad de los docentes, que en el trajín de la vida institucional, en los pasillos, los consultan sobre las adecuaciones que necesita cada uno de los niños, o el proceso en el que se encuentran, pero sin una institucionalización efectiva, concreta, real y propicia para los diferentes actores, principalmente para los niños. Otro elemento fundamental extraído de las entrevistas, es la necesidad imperiosa de capacitación en integración, expresada por los mismos docentes. Entienden que esta falta de conocimiento hace que sólo se evidencien las necesidades de adecuaciones cuando tienen un niño con NEE, no como un proyecto institucional.

- ✓ Provisión de diversos y variados recursos para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, y para todos los niños: algunos de ellos indicados por los docentes: computadoras, juegos interactivos,

literatura infantil con diseños y soportes variados, letras móviles, números móviles, tarjetitas con letras, rompecabezas, juegos de memoria, de lotería, el dominó con palabras y dibujos, etc.

- ✓ Estabilidad de los docentes de apoyo a la integración. La permanencia de los docentes, no sólo es un derecho conquistado de los trabajadores, sino un elemento imprescindible en la tarea educativa, considerando que la base de toda vinculación pedagógica se realiza a partir de la interacción docente-alumno. En el caso de niños con necesidades educativas especiales, éste vínculo es mucho más profundo, puesto que se sustenta en el análisis, observación, seguimiento e intervención que cada docente de apoyo hace para los casos particulares y desde su “particular” modo de interpretar la intervención necesaria. La inestabilidad o constante sustitución de docentes de apoyos dificulta los procesos de construcción vincular, no sólo con los niños sino también con las propias instituciones.
- ✓ Creación de cargos de tutores de la integración que sirvan de nexo entre instituciones COMUNES Y ESPECIALES, coordinen actividades, monitoreen los avances, reactualizaciones, redefiniciones, gestionen la satisfacción de necesidades relativas al tema, como capacitaciones específicas, entre los diferentes actores, ya sea institucionales, como personas implicadas en la integración escolar. Es decir, una persona que se dedique específicamente a esa función.
- ✓ Inclusión del trabajo de integración e inclusión en los diseños curriculares de las carreras de formación docente (nivel primario, nivel

secundario). Para avanzar hacia una educación inclusiva, los temas, problemáticas, propuestas de abordaje, deberían ser analizados desde los mismos centros de formación, principalmente en los Institutos de Formación Docente. Esto es, conocer los múltiples abordajes para entender la inclusión, y más aún, la integración. El análisis específico de esas categorías, principalmente la categoría de Discapacidad Social, de las problemáticas, de las posibilidades, de la necesidad imperiosa de avanzar hacia una sociedad y una educación más igualitaria, equitativa y justa.

- ✓ Trabajo articulado entre la Educación especial y la Escuela Común, en sus distintos niveles y modalidades. Con el apoyo de la Educación Especial concebida como ***“un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades”***. De este modo se podrá superar y modificar la fragmentación y la característica de subsistema mencionada en los estudios consultados, en relación con esta temática. En algunos aspectos, son necesarias las decisiones desde las instancias políticas y jerárquicas para construir una escuela inclusiva.

E. Dimensión institucional

Avanzar hacia una educación inclusiva, es un proceso, garantizado y respaldado por la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación de la Provincia del Chaco, y por diferentes instrumentos legales. Concretar los

elementos, acuerdos, espacios, necesarios para la efectivización del proceso de inclusión, implica no sólo gestionarlos desde las diferentes estructuras jerárquicas, sino también acompañar y gestionar el proceso desde las instituciones.

Sin embargo, para avanzar en todo lo que implica la Inclusión Educativa, con la documentación con que se cuenta, desde las instituciones se pueden ir creando espacios para:

- Repensar los proyectos Educativos Institucionales. Si bien para esta labor es necesario el apoyo en algunas estructuras jerárquicas no institucionales, se puede comenzar institucionalizando y formalizando, desde lo ya hecho, en elementos como:

En el Aspecto Administrativo:

Organización de archivos, concepto fértil para implementar como propuesta en este campo.⁷

- ✓ Archivo de acuerdos interinstitucionales
- ✓ Archivo de acuerdo entre docentes
- ✓ Archivo de actas acuerdo con los padres
- ✓ Archivo de actas de reuniones con padres, docentes, integrantes del equipo técnico, docentes y maestros de apoyo, etc.
- ✓ Archivo de actas de informes,
- ✓ Archivo de solicitud de evaluación al E. T. ,

⁷ NA: en tanto este concepto alude a un valor documental y organizativo de una institución y en cuanto brinda información sobre actividades, metodologías, acuerdos específicos y oportunos sobre determinadas cuestiones que hacen al objetivo de la misma. En el caso de la organización documental sobre la integración escolar, se considera imprescindible para el seguimiento y monitoreo de las actividades realizadas para las decisiones a futuro. <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/g-documento.htm>

- ✓ Archivo de Visitas del E. T.

Organización de tiempos y espacios regulares para:

- ✓ Reuniones periódicas entre los diferentes actores institucionales con diferentes grados de participación (directa o indirecta) en el proceso de integración (docentes, padres, ONG, otros actores sociales). Esto puede ir institucionalizándose y gestionándose dentro de los marcos de las LEN N°26.061
- ✓ Jornadas de auto capacitación o/y capacitación inter institucional en el área específica de la integración escolar. Planteándose como una necesidad para un avance hacia el proceso de la inclusión. Acciones que puede ser asumida por la Escuela Especial como un tipo de configuración de apoyo. Asimismo, como instancias donde se pueden plantear no sólo las categorías teóricas para abordar el tema de la Discapacidad desde un enfoque social, sino también para visibilizar problemáticas específicas, necesidades específicas, y también logros y experiencias institucionales.
- ✓ Articulación del trabajo con otros profesionales que tratan a los niños con necesidades educativas especiales (fonoaudiólogo/as, psicopedagogos/as, kinesiólogas/os, etc), en el marco de la inclusión como responsabilidad de todo el Sistema Educativo, y a las autoridades jurisdiccionales como los garantes del derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidad.

F. Dimensión pedagógica

De las entrevistas relevadas, se desprende la necesidad de capacitación específica en todo lo que involucra la integración escolar.

Por ello, la propuesta implica:

D. 1- Propuesta de Capacitación:

C. 1- a En Integración (Inclusión)

Vivimos un momento de cambios, tanto histórico –culturales, como de “crisis” y cambios epistemológicos.

La velocidad en las que se sucede la información, unida a la heterogeneidad de voces y teorías que tratan de interpretar la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad, no siempre se corresponden con la realidad de las propias instituciones. Sin embargo, ingresar en el análisis, de las diferentes dimensiones que abarca ese universo complejo, es una necesidad no sólo intuida por los propios docentes, sino una urgencia para avanzar hacia un cambio que se propone desde una nueva, ampliada y también discutida, conceptualización de la discapacidad. Por ello:

- Es imprescindible poner en conocimiento a todos los docentes directamente implicados en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, las interpretaciones dadas a través de estas diferentes vertientes epistemológicas y cómo cada una de ellas, conforman nuestro propio posicionamiento y por tanto nuestro accionar pedagógico. Sin embargo, esta discusión, análisis, deconstrucción y construcción debe hacerse en ámbitos

específicos. A partir de allí, del conocimiento de esta realidad, podemos avanzar hacia una sociedad inclusiva, desde una posición no alienada ni alienante para los niños con necesidades educativas especiales. Para el análisis, uno de los documentos ineludibles es “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I “/ coordinado por Daniel López. – y editado por el Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

En este sentido, se puede sugerir: la definición específica de conceptos entre integración e inclusión, marcos teóricos y construcciones históricas de la discapacidad, la “Discapacidad social”, legislación y documentación sobre Educación Especial, la integración. Esto puede darse en diferentes espacios:

- ✓ En el marco de las Capacitaciones de Docentes en Servicio, emanadas desde diferentes instituciones, avaladas por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco.
- ✓ Como auto capacitaciones interinstitucionales

En cualquiera de las dos modalidades, sería imprescindible el tratamiento de conceptos, valoraciones y modos de nombrar la discapacidad, identificación de barreras, conceptualización de normalidad, origen y funciones; adecuaciones curriculares, tipos, etc. Análisis de documentos, resoluciones, convenios. Trabajo en equipo, conceptos. Articulación con diferentes niveles. Articulación horizontal del trabajo en equipo.

D. 1- b. En enfoques, derechos y obligaciones, funciones, etc. de la escuela especial y de la escuela común:

En el documento, Educación Especial, una modalidad del sistema educativo, se sugiere construir, con el aporte de las Escuelas Especiales y las Escuelas Comunes un núcleo de responsabilidades compartidas para avanzar desde la convivencia de dos subsistemas hacia una interrelación y cooperación de las dos modalidades. Esto es, que tanto la Escuela Especial como la Escuela Común son responsables de los niños con necesidades educativas especiales, más allá del lugar de su matriculación. Pero también se sugiere: repensar el concepto de inclusión, integración, formación, y plantear diferentes dimensiones de análisis:

- *Crear culturas inclusivas. Orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los alumnos tengan mayores niveles de logro (...)*
- *Elaborar políticas inclusivas. Asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (...)*
- *Desarrollar prácticas inclusivas. Las prácticas de las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se*

*integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.*⁸

C.1 – d En variedad de medios y recursos tecnológicos:

Desde un enfoque educativo pueden ser considerados medios todas las herramientas y/o tecnologías utilizadas para transmitir los conocimientos de cada una de las disciplinas. Así, dentro de ellas encontraríamos desde la simple palabra, hasta los diferentes soportes como la escritura y medios de la escritura: libros, pizarrón y tiza, computadora, procesadores de texto, Internet, pinturas, esculturas e infinidad de recursos tecnológicos de los que nos valemos para transmitir “ese mensaje” considerado más valioso que su intermediario (Coria, A; 2003)⁹. Asimismo, se entiende que cada uno de estos medios, conservan una relación dialéctica con las personas. Esto es que objeto y sujeto son transformados en esa interrelación (Burbules, Callister: 2000: 21)

También existen muchas otras conceptualizaciones de medios. Desde un enfoque comunicacional, la palabra medio se relaciona con su acepción etimológica *medium* o intermediario. Desde la corriente anglosajona los medios son entendidos fundamentalmente como los mecanismos de difusión “que alcanzan al público en general y que contienen publicidad”. Así Trejo Delarbre, Janowitz explicó que *“Los medios de comunicación masiva comprenden las instituciones y técnicas mediante las cuales grupos especializados emplean recursos tecnológicos para difundir contenidos*

⁸ Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Pág. 18)

⁹ CORIA, Adela: *“Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis”*.

*simbólicos en el seno de un público numeroso, heterogéneo y disperso*¹⁰ En síntesis, desde esta perspectiva, “todo instrumento o soporte de mensajes” es considerado un medio de comunicación

Ahora, la relación más profunda entre medios de comunicación y tecnología, se da a partir de los avances revolucionarios de la ciencia y la técnica, en informática y telecomunicaciones desde mediados del siglo XX y en constante evolución hasta el momento. No obstante que el recorrido histórico de los medios puede remontarse hasta el siglo XIX con la imprenta, la fotografía, el cine, hoy es común considerar revolucionario “*el desplazamiento de toda la cultura hacia forma de producción, distribución y comunicación mediatizada por el ordenador*”^v(Manovich, Lev, 2006:64) por lo que, nos posicionaremos desde esta concepción de recursos tecnológicos para el abordaje del presente trabajo.

A partir de la Resolución 123/10 “Las políticas de Inclusión Digital Educativa el programa Conectar igualdad”, como parte de las disposiciones de la política educativa nacional y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación y sobre el fundamento macro, de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), se incorpora la temática de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los Títulos y Capítulos correspondientes a los distintos niveles, modalidades y la formación docente. Así, dentro del enfoque inclusivo, expresado en artículo N° 80 de la nueva LEN, se menciona: “(...) El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y

¹⁰ DELABRE TREJO, Raúl: *Medios. Una definición*. En *Léxico de la política* compilado por Laura Baca Olamendi, et. al., para el Fondo de Cultura Económica y otras instituciones y publicado en 2000. http://raultrejo.tripod.com/Mediosensayos/medios.htm#_ftn1

resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
(...)"

De este modo, se entiende que se busca, explorar las posibilidades que las tecnologías ofrecen para producir cambios en las prácticas que permitan una mejor apropiación de los contenidos por parte de los/as estudiantes, que aporten al desarrollo de nuevas capacidades y que permitan a los/las alumnos/as posicionarse a la altura de los requerimientos sociales, laborales, ciudadanos, etc. Por ello, se garantiza la provisión, instalación, etc. de equipamiento basado en criterios pedagógicos.

Sobre la base de estas consideraciones, entiendo que el acceso a la información y recursos, desde diferentes criterios, pero especialmente pedagógicos, se presentan como una necesidad urgente para todos los niños: en particular para aquellos con necesidades educativas especiales. Se deberían programar capacitaciones a los docentes en la actualización, y adquisición de las competencias en informática ampliamente validadas en el mundo contemporáneo, como así también en el conocimiento de los múltiples recursos que se nos ofrece a través de la tecnología. Esto es, desde páginas digitales dedicadas a la temática como los que ofrece educ.ar, libros, debates, programas informáticos para niños con discapacidad visual, auditiva, como juegos interactivos, cuentos pictográficos, sistema pictográfico de escritura, y otros recursos.

Más adelante, en el apartado que contiene la propuesta pedagógica como parte de esta investigación-acción, se mencionan algunos recursos que podrían aplicarse específicamente en la enseñanza de la Lengua y la Literatura a niños con necesidades educativas especiales.

C. 1- e -Capacitación en Conceptos sobre la cognición

Se considera apropiado, al objeto de nuestro trabajo, señalar la propuesta de Eliot W. Eisner. Propuesta que amplía la tradición teórica que penetra en nuestras creencias acerca del conocimiento humano, vinculada estrechamente con el trabajo de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples y dentro de esta línea, Eisner quien invita a ampliar nuestra visión de la cognición. Este autor parte de las siguientes premisas, en relación con la construcción de nuestros saberes: los seres humanos conocemos el mundo a través de todos nuestros sentidos, y la experiencia, no sólo a través del pensamiento y la razón como se postuló en el iluminismo y positivismo. El modo de expresión lingüístico no es el único modo de representación, ni el mejor de todos los sistemas. Existen múltiples, variados, y ricos modos de expresión de nuestros conocimientos.^{vi}

La idea podría resultar muy interesante para una propuesta pedagógica como la que se pretende pues incluye esta amplia visión sobre la cognición, las contribuciones sensoriales en la formación de concepciones y lo que el autor denomina *formas de representación*, más aún si consideramos al lenguaje como uno de esos sistemas de representación. Utiliza Eisner esta categoría puesto que las experiencias humanas son privadas y los modos de representación son el medio a través del cual lo privado alcanza la dimensión social¹¹. Otra categoría sumamente interesante, relacionada con la anterior, es aquella que incluye los modos de tratamiento de la representación. Es

¹¹ N.A.: las formas de representación son “*dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas. Son los vehículos por los cuales las concepciones – que son visuales, auditivas, kinestésicas, olfativas, gustativas y táctiles – reciben carácter público. Este carácter público puede adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, matemática, danza, etcétera*” (Eisner, E: 1994)

decir, toda forma de representación puede ser tratada en uno o más de los siguientes modos: mimético, expresivo, convencional. ^{vii}

Consideramos válida esta propuesta, en el sentido de que nos brinda una opción, un reto, una posibilidad para la inclusión de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura, que quizá nunca puedan acceder a ese sistema de representación, validado culturalmente e importante para su inserción social. Por lo que habría que pensar otros modos de representación del lenguaje, o expresión de los conocimientos, como así también otras posibilidades de acceder a nuestra cultura, si es que no se puede a través del sistema alfabético. Tenemos, en este sentido, variados modos de acceder al conocimiento y de manifestarlo, sólo que es necesario validarlos e incluirlos en las categorías conceptuales con su especificidad de análisis en relación con *las sintaxis en las formas de representación*, categoría que no puede explicitarse aquí, pero que sería muy útil en una capacitación para entender que no todas las formas de representación pueden ser evaluadas de la misma manera.

C. 1- f Capacitación en los nuevos enfoques para la enseñanza de la lecto- escritura:

Enfoques y métodos para la enseñanza de la lectura por un lado, y la escritura por otro (como dos procesos diferentes pero interrelacionados), teniendo en cuenta, no sólo los sugeridos en los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios), sino, en lo posible, todas las renovadas vertientes epistemológicas en relación con el tema.

Es necesario pensar, cuestionar, y adquirir nuevos enfoques sobre la conceptualización histórica y cultural de la alfabetización. Esto significa diferentes sistemas de representación del lenguaje para concretar las políticas inclusivas, a fin de evitar desde nuestra práctica, la construcción de barreras, por ejemplo, cuando utilizamos sólo un método de enseñanza de la lecto-escritura, un solo enfoque para entender el sistema lingüístico, que sería una sola manera de ver la realidad.

A continuación se especifican esos nuevos enfoques para la enseñanza de la lecto escritura y la Literatura.

D. 2 - Propuesta específica para los niños con dificultades en el aprendizaje en lecto- escritura

C.2- 1 – Enfoques en la Enseñanza de la Lecto- escritura

En el diseño del presente trabajo, se mencionó parafraseando a Freire, que aprender a leer y a escribir no nos garantiza estar insertos en la sociedad, pero no saber o no poder hacerlo, sí nos da la certeza de quedar excluidos o en el mejor de los casos, ocupar los puestos laborales menos calificados y remunerados. Por este motivo, investigar y hacer propuestas pedagógicas específicas para el caso de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, insertos en la educación pública dentro del Programa de Integración escolar, debería leerse en clave de urgencia en una sociedad que busca la inclusión social.

Asimismo, existen sobrados fundamentos por los cuales pensar, nuevos recursos para ayudar a los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello, más allá de los déficit específicos, habría que ensayar nuevos medios, enfoques alternativos, para que los niños accedan al sistema alfabético, validado como un elemento imprescindible para el acceso a otros conocimientos, y abandonar esos “no lugares”¹².

En este sentido, las orientaciones sobre Educación Especial, son muy claras:

“Debe propiciarse la participación plena y en igualdad de condiciones en educación y en cada comunidad, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; alentar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.”(Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Pág. 22)

Desde esta perspectiva, consideramos pertinente, analizar la relación escritura, lectura y alfabetización. La importancia e impronta cultural de esta última en nuestra cultura, sus múltiples interpretaciones, y las nuevas

¹² AUGÉ, Marc: *“Los «No Lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad.”* Editorial Gedisa. 2000, Barcelona

investigaciones que fundamentan nuevos enfoques para acceder a ella, como así también, la validación de otros sistemas de representación.

En primer lugar, analizaremos la conceptualización de escritura y sistemas de representación, luego los alcances y propuestas sobre alfabetización. Por último, señalaremos los diferentes enfoques modernos para entender y aplicar la enseñanza de la lecto escritura.

En relación con la validación de los sistemas de representación, es invaluable el aporte a esta investigación, el trabajo de Olson en “El mundo sobre papel”. Este autor plantea que las escrituras proporcionan un modelo para el habla y que aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla, sino para comunicar información. Por lo que la relación entre ambas, en el mejor de los casos, es indirecta.

La aplicación de la teorías evolucionistas del lenguaje conduce a una subestimación de la eficacia de sistemas de escritura que no son alfabéticos, como por ejemplo la escritura logográfica utilizada en China y la combinación logográfico – silábica utilizada en Japón; esto es que todo sistema de escritura que no sea alfabético se encuentra en un período primitivo de desarrollo. Si hiciéramos una comparación: la evolución del australopiteco al neandertal, pero en el lenguaje. Considera que las escrituras logográficas generalmente pueden representar todo cuanto pueda decirse. De hecho, por ejemplo, el sistema sumerio fue durante mucho tiempo logográfico y rara vez recurrió a signos fonográficos. También en la escritura egipcia jeroglífica que empleó un sistema similar al cuneiforme, los signos simples eran logográficos. (Olson, D. 1997: 104)

Ferreiro, por su parte, considera que diferentes académicos cambiaron su posición sobre la pictografía como primera etapa de la historia de la escritura, pues resulta dudoso que lo llamado “del orden del dibujo” haya evolucionado nada más que para hacerse escritura. El dibujo para estos analistas, sigue teniendo su desarrollo propio en nuestra época. Basta citar los íconos de los programas informáticos, los indicadores en los aeropuertos, las señales de tránsito, que además son universales. Dentro de la cultura alfabética, son íconos, los diferentes signos no alfabéticos para guiar la interpretación de la escritura (signos de exclamación, interrogación, espacios entre palabras, puntuación, cuya evolución histórica fue estudiada por varios especialistas¹³). Estos nuevos planteamientos y descubrimientos de la escritura, dan cuenta de la posibilidad de una nueva concepción de escritura, desarrollado por Olson en “Lo que la escritura no representa”¹⁴.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el segundo aspecto a tener en cuenta, es el concepto de alfabetización y las nuevas propuestas para la enseñanza de la lecto-escritura. Por un lado, la conceptualización y propuesta de alfabetización de Braslavky, considerada dentro de la perspectiva socio-constructivista¹⁵, para quien “leer es comprender y escribir es producir

¹³ “El hecho de que las palabras tengan historia es especialmente relevante en el contexto de esta discusión no sólo porque evidencia la subordinación de éstas a criterios que poco o nada tienen que ver con la oralidad, sino además, porque descubre el carácter gráfico o “escriturario” de las mismas (...) las palabras gráficas se convirtieron en los nuevos observables que guiaron la lectura visual y permitieron eliminar la praelectio del acto de lectura” Zamudio Mesa, C (2000) ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En Pellicer, A; Vernon, S (coords) Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México. Aula Nueva S. M Editorial. Pág 191-192

¹⁴ “Los textos escritos para burlar los límites de la simple transcripción son, por definición, textos escritos para ser leídos; esos textos marcan el comienzo de la prosa escrita y, en última instancia, de los textos como representación”, Olson, pág 138

¹⁵ NA: con los aportes de Vigostky, Bruner, Cole y Rogof, el modelo holístico para la enseñanza de la lecto-escritura

significados”.¹⁶ Y por otro, el enfoque constructivista, psicogenético de Emilia Ferreiro.¹⁷

Las dos autoras mencionadas si bien se sitúan dentro de la vertiente epistemológica constructivista, difieren en sus programas de investigación, no obstante ambas consideran tanto la alfabetización como el de aprendizaje, desde una perspectiva amplia e inclusora.

La perspectiva psicogenética

Dentro de esta perspectiva, interesa resaltar que se parte de la posición epistemológica que considera a los sujetos activos en la construcción del conocimiento del mundo. Sostienen desde la investigación psicogenética, que los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura, y las ponen en acción cuando intentan interpretar la escritura y cuando intentan producirla. Esta investigación permite entender a los alfabetizados “lo que los niños hacen cuando escriben y leen” desde una mirada aún no alfabetizada y cómo a través de ese proceso se dan las transformaciones que permiten acceder a una cultura alfabetizada. Consideran la necesidad de intervención en la construcción del objeto de conocimiento (el lenguaje en el caso de la alfabetización). Sostienen, al igual que la perspectiva socio-constructivista la necesidad de que los niños tengan contacto y practiquen desde el principio la cultura escrita. Advierten, que no parten solamente de los aportes de la psicogénesis, sino que es necesario recurrir al aporte de teorías, complementarias pero no contradictorias epistemológicamente. Conciben al lenguaje como un sistema de

¹⁶ Bravslasky, Berta: “Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la Escuela”. 1ª ed. 1ra reimp.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

¹⁷ Ferreiro, E. (1997) “Alfabetización: Teoría y Práctica. Siglo XXI editores. Bs As. 2008

representación^{viii} y por lo tanto el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de ese sistema de representación. En síntesis, al considerar la escritura como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, en un aprendizaje conceptual, no en la adquisición de una técnica, como se interpretaría en una perspectiva que concibe a la escritura como un código de transcripción, que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas. (Ferreiro, E. 1997: 16).

El modelo holístico

También conocido como enfoque equilibrado, enmarcados en la perspectiva socio – constructivista.

En relación con la perspectiva anterior, de modo similar (no igual) parten de la naturaleza interactiva del conocimiento; la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y el aprendizaje asistido. Esto es, la necesidad de la interacción humana en el acceso y evolución del conocimiento, y la necesidad de intervención para su internalización.

Así, las categorías docente- alumno se constituyen en el par dialógico para la construcción del conocimiento, pues ambos son activos en este proceso.

Conciben al término alfabetización, inequívocamente, como a la adquisición de la lengua escrita, para diferenciarlo de otros usos más generales del mismo (alfabetización digital, ecológica; científico- técnica; etc), y sugieren entenderla *“como parte de un continuum que se inicia en la primera infancia, en el hogar, se perfecciona en el sistema formal hasta llegar*

a la alfabetización avanzada y continúa durante toda la vida”.(Braslavsky, B. : 2009: 83)

Enmarcado en esta perspectiva, los componentes del modelo holístico o enfoque holístico de alfabetización temprana en la escuela son:

- La escuela en contexto sociocultural
- La organización institucional y los ámbitos de actividad
- El aula y su atmósfera
- El entorno físico

Este enfoque, considera que no hay un método único para enseñar a leer y escribir, sí que se les puede enseñar a algunos niños con un programa o enfoque durante un tiempo, pero no a todos los niños todo el tiempo. Considera que la alfabetización no es sólo la identificación de palabras, letras y sonidos pero no descarta que la identificación de palabras, grafemas y fonemas sea también importante. Sin embargo, no se trata solamente de construir significados sino lograr arribar a una conceptualización. Éste propósito sería válido, no solo para los niños con necesidades educativas especiales específicamente, sino para todos los niños en general, ya sea que se adopte la línea psicogenética o la perspectiva sociocultural:

- ✓ Concebir al aprendizaje como una interacción donde docente y alumnos son activos en la construcción del conocimiento.
- ✓ Considerar al conocimiento como una construcción social y por ende tener en cuenta tanto la situación en la que se produce el

lenguaje, como el análisis del contexto de la escuela, su localización, su organización institucional y el abordaje de los contenidos de la lectura y escritura.

- ✓ La necesidad de que los niños tengan contacto y practiquen desde el principio la cultura escrita, que escriban lo que conocen, que produzcan sus propios textos, no importa si al principio es mera copia, porque el aprendizaje siempre es al principio copia (mimetización) del hacer de un experto.

- ✓ La necesidad de la interacción e intervención con adultos expertos.

- ✓ El aprendizaje asistido: que incluye tanto tareas como interrogación, realimentación, modelado, como también la intervención del adulto en calidad de maestro, la ayuda y colaboración de un compañero más adelantado en el desarrollo de la lecto- escritura. Esto mismo, en el marco de la consideración de la “naturaleza social de las funciones psicológicas superiores” y la “naturaleza interactiva del conocimiento. Acciones que favorecen la vinculación específica entre los niños, afianzando los conocimientos de ambos, a través del acompañamiento, la valoración y la estimulación de los niños en diferentes etapas. (Bravslasky, B. 2008: 140)

- ✓ Partir de la conceptualización de que **la escritura es producir significados** (por lo que, aspectos como aprestamiento, repetición de sonidos alfabéticos, dilemas entre tipos de letras, ocuparían un lugar secundario dentro de este esquema, y según la corriente desde la que se posicione, se los puede incorporar en diferentes momentos)

- ✓ **La lectura es comprender esos significados.** Esta comprensión de los significados no debe estar circunscripta a lo meramente alfabético, a la lectura del texto alfabético, sino a la reconstrucción global que trasciende las palabras. Juegan en esta reconstrucción del significado no solamente el reconocimiento del alfabeto, sino también las imágenes, los colores, la ubicación estratégica de los dibujos, las voces narradoras, su posicionamiento dentro de la estructural global de ese discurso, inclusive el posicionamiento que adquiere el lector dentro o fuera del texto. En este aprendizaje de la reconstrucción de los significados, la intermediación del adulto como experto es un elemento imprescindible. Él puede como lector práctico hacer consciente las intuiciones, inferencias, y predicciones que todo niño conquista a partir de su conocimiento como usuario del sistema de representación escrita, aún antes de recibir la educación sistemática. Teresa Colomer, en relación con los libros álbumes, reconocidos a partir de ser cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, considera que “el hecho que la ilustración

contenga anticipaciones, como hemos visto antes y de que exija inferencias, (...) evidencia su colaboración activa en la construcción del sentido de la historia. A través de estos mecanismos el lector se encuentra leyendo la narración a partir de la consideración de los elementos que le ofrecen ambos códigos”¹⁸

- ✓ Concebir al **lenguaje como un sistema de representación**^{ix} (un sistema de representación como muchos otros, lo que implicaría ampliar la perspectiva para otros modos de representación del lenguaje). Como menciona Eisner, incluir otros modos de representación: miméticos, expresivos, y convencionales- lógicamente validados su contexto- y por lo tanto **el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de ese sistema de representación**. Esto implicaría que si no se puede comprender ese sistema de representación alfabético habría que habilitar y validar otros, como por ejemplo: la representación a través de dibujos, la escritura logográfica o pictográfica, lenguaje de señas, el Braille. Lógicamente que acompañados de una apoyatura más específica según el grado de déficit temporal o permanente; cuestiones, además, que son incluidas como obligaciones en el marco de la educación especial. La utilización de estos sistemas alternativos de comunicación significaría abandonar la perspectiva de rehabilitación para los niños que quizá no logren acceder a este sistema de escritura.

¹⁸ Colomer, Teresa (dirección): “Siete llaves para valorar las historias infantiles”. Edición Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid pág. 27.

Dejando, de este modo, la postura de entender la discapacidad desde el punto de vista del niño considerado enfermo, y visto desde su déficit, para habilitar un sistema alternativo, validado culturalmente, para avanzar hacia una educación que respete nuestra diferencias:

“...hacer hincapié en una dificultad será lo que inmovilizará al niño si no puede superarla, porque si continuamente marcamos lo que no es capaz de hacer, perderá el incentivo por aprender y aumentará la frustración. De modo que ofrecerle todas las ayudas disponibles para que la comunicación sea posible lo motivará, tanto para su desarrollo cognitivo como para el social y fortalecerá su autoestima, aspecto fundamental para el avance de cualquier tratamiento...”¹⁹

- ✓ Conocer las diferentes fases o hipótesis de lectura y de escritura por la que transitan los niños, para estimular los diferentes procesos.

Diferentes sistemas de representación de la lengua escrita en relación con la niñez alfabetización, literatura, y recursos tecnológicos

En este apartado, se intenta integrar los conceptos desarrollados a lo largo del informe. También se incluirán dos categorías imprescindibles en relación con la temática: infancia y literatura.

¹⁹ Alessandri, María Laura: Trastornos del lenguaje. Landeira Ediciones. Bs As.

Partir de un concepto para definir la niñez, la literatura infantil, los recursos tecnológicos y la educación en un contexto posmoderno, es introducirse en un terreno donde abundan los debates, perspectivas, buenas intenciones y prejuicios. Reflexionar sobre algunas de las posiciones de estas categorías problematizadas desde la normalidad, es ya un desafío por la incertidumbre que caracteriza nuestro presente. Hacerlo desde lo diferente a la construcción histórico-cultural de normalidad, nos inserta en una problemática mucho más amplia pero absolutamente necesaria.

Lo positivo es que a pesar de la caída de las certezas modernas que en muchos aspectos nos deja indefensos, hoy se cuestiona inclusive la condición de normalidad. No obstante, miles de niños que no entran en esa categoría moderna, quedan desamparados en las escuelas, integrados en ellas (desde lo fáctico) pero “solos” (en realidad aunque suene a contradicción). A excepción, claro está, de la gente que a pesar de ciertos condicionamientos del sistema socio- educativo, busca alternativas de enseñanza para todos sus alumnos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva apostamos al esfuerzo colectivo más que al trabajo aislado de algunos docentes comprometidos.

En primer lugar, es necesario definir el concepto de infancia teniendo en cuenta que nuestro trabajo se enfoca en el Nivel Primario. Se entiende que surge aproximadamente en el siglo XVIII, con algunos antecedentes observables inclusive en los restos pictográficos de los siglos anteriores, pero que se configura en la modernidad. Por lo cual el término infancia es considerado hoy, al igual que familia, normalidad, educabilidad y otros

similares, una construcción histórica, variable a través del tiempo, las culturas, las clases sociales.

No obstante, el concepto que creemos, aún rige en nuestras mentalidades, es el que considera a este como un adulto incompleto, un ser que aún no posee (en su plenitud) el lenguaje, un adulto en formación. (Bustelo, E. 2007: 143). En relación con esta categoría, surge su pedagogización, la posibilidad de su formación para una cultura de adultos. Para ello se construye la escuela de masas, que a la par de imponer la cultura adulta, le imprime las características, valores, concepciones de cada uno de los lugares en los que el niño/a se desarrolla.

El mismo concepto sería aplicable, desde el enfoque social de la discapacidad, para los niños con las necesidades educativas especiales, considerando que para este modelo, *“la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social”*²⁰

Lo cierto es que todos los niño/as de hoy (culturalmente hablando) son diferentes a nosotros como adultos. No sólo porque poseen conocimientos en los cuales ellos nos insertan, sino porque su experiencia de realidad es diferente. Sus competencias en lectura y escritura, en resolución de problemas cotidianos, sus conocimientos sobre códigos sociolingüísticos, en muchos aspectos son diferentes a los nuestros cuando éramos niños. Es cierto que hay diferencias según la clase social, pero esto no quita la cantidad/calidad de saberes que tienen, sólo muestran los diferentes saberes.

²⁰ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. 2009.

Un niño de la calle posee la competencia necesaria para sobrevivir en un medio hostil. Y si nos despojamos de prejuicios, un niño o niña de la calle puede enseñarnos lo que probablemente sólo conocemos por la literatura. También es cierto, que los adultos, en esta estructura social, somos los que poseemos algunos saberes validados por la cultura y a partir de los cuales los niño/as, accederán al mundo adulto.

La segunda categoría pertinente es el de literatura infantil y juvenil. Este es mucho más reciente en relación con la conceptualización de niño. Para muchos, responde a los dictados de la industria cultural pues se escriben libros para un consumidor definido relacionado con el concepto anterior de infante, la pedagogización, el disciplinamiento, etc. Para otros, es un terreno científico en construcción, a partir del cual se pone en cuestión muchos temas entumecidos como por ejemplo, esa conceptualización tradicional de la modernidad sobre el niño y el joven.

De la construcción artificial del niño para convertirlos en adultos disciplinados, se deriva todo un corpus de literatura destinada a esos propósitos. Aparecerá (S. XVII y XVIII) entonces, la literatura con fines didácticos y moralizantes. Dicho de otro modo, la literatura infantil como vehículo de la ideología hegemónica. Desde este posicionamiento se les enseña, desde pequeños, a ser obedientes, sumisos, laboriosos, y a las niñas se las ubica en el terreno de la ensoñación, los príncipes y princesas, la pasividad, el mito del amor romántico, en síntesis, la educación sexista (re actualizada hoy por Disney). (Carranza, M: 2006)

En Argentina, señalan los especialistas, luego de la recuperación democrática se inicia toda una campaña contra estos principios en la literatura para niños. No obstante no puede decirse aún que la literatura moralizante sea una etapa superada. La literatura con fines pedagógicos, mediatizada por los fines preestablecidos y la vigilancia y control de un adulto que direcciona absolutamente las interpretaciones posibles del texto, es una constante habitual en las escuelas.

Este paradigma de comprensión de la literatura con fines didácticos, moralizantes tiene a su vez, su correlato en una interpretación tradicional de alfabetización. Pese a ello, en el presente, se avanzó mucho no sólo en la definición de un campo científico en el área de la literatura infantil sino también en la apertura a nuevas maneras de entender el sistema de representación escrito. En ambas disciplinas se coincide en convocar a cooperaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias para debatir y considerar desde la selección, las temáticas, hasta nuevos instrumentos de análisis para describir un corpus que no utiliza únicamente el texto artístico verbal, etc. (Colomer, T. 1998: 126) Para Colomer, los estudios más relevantes permiten deducir una línea evolutiva que muestran las relaciones producidas entre esta literatura y cinco ámbitos de relación: el sistema literario, la literatura de tradición oral, el lector, la sociedad y la institución escolar. De este modo, para esta autora, la evolución puede considerarse en los siguientes aspectos: de la preocupación por legitimar la literatura infantil y juvenil como objeto literario se ha pasado a su evolución en el interior del sistema social de comunicación literaria. De la reivindicación genérica de la potencialidad educativa de la fantasía y del juego verbal a la posibilidad de considerar las relaciones entre

literatura infantil y juvenil y la literatura de tradición oral. De la consideración de los condicionamientos de la audiencia basada en un fuerte empirismo se ha pasado a iniciar una descripción teórica sobre la forma de adecuarse los textos a niño/as y adolescentes. De la confianza en la educación y la lectura como clave para la democratización y el progreso social se pasó a una reflexión más compleja sobre el grado y las formas de alfabetización en el interior de las sociedades denominadas por ella, posindustriales.

En este contexto de debate de categorías sobre infancia y literatura infantil, es necesario, en este punto, evidenciar algunos cuestionamientos que surgen: si estos o este es el concepto de niño/a que predomina en nuestra cultura posmoderna ¿qué sucede con los niño/as con dificultades en el lenguaje, con dificultades motoras, con dificultades en el aprendizaje, con los niños hipoacúsicos? ¿Necesitan la literatura? ¿Cómo pueden acceder a ella los que no pueden leer como los demás niños? ¿Qué propuestas pedagógicas circulan para ayudarlos a acceder a la literatura sin direccionar su interpretación?

Siguiendo la línea de Gadamer y Eisner, en su propuesta de incluir dentro de nuestros esquemas mentales, los variados modos de representación y el desarrollo de las inteligencias múltiples, es que consideramos imprescindible la inserción de la literatura. Porque, más allá de las dificultades lingüísticas de los niños con necesidades educativas especiales, incluir o ponerles al alcance (a través de diferentes medios) la literatura (y todas las artes), es un derecho y una necesidad. La literatura debe seguir nuestro goce estético y no ser un mero soporte solamente para el acceso a la lecto-escritura, pero

también es necesario que - tanto su saber cómo sus diferentes modos de representarla - se conviertan en contenidos válidos.

Desde una perspectiva psicológica, la literatura permite encontrarnos con nuestra fantasía, recrearla, y enriquecerla. Entonces, los niños con dificultades en el lenguaje, al igual que todos los niños, tienen el derecho humano de conocer la propia, enriquecerla, e imaginar modos de representarla. Esto es, los niños que no pueden acceder a la lectura de la literatura a través del sistema alfabético por cualquier tipo de impedimento que tengan, tienen el derecho humano de acceder a los bienes culturales de todos, por los medios que sean aptos a sus necesidades. Esto es, superar las barreras físicas impuestas por un modelo de pedagogización que entiende el déficit desde una perspectiva biomédica.

LITERATURA, ESCRITURA Y MEDIOS TECNOLÓGICOS

Propuesta en relación con la literatura y los recursos tecnológicos

Hoy se cuenta con infinidad de dispositivos que podrían ser considerados válidos para el acceso los bienes artísticos de nuestra cultura como lo son el sistema de representación escrito y la literatura. Estos recursos podrían ser desde la simple lectura en voz alta de parte de un compañero o del maestro, en el marco de los aportes de las corrientes constructivistas señaladas anteriormente (modelo psicogenético, y modelo holístico); hasta la utilización de sistemas alternativos de representación del lenguaje oral, desde la

perspectiva multidimensional de la cognición. Todos estos modelos teóricos, insertos en la cultura de los medios digitales²¹.

Entre estos recursos se pueden mencionar:

- La utilización del Sistema pictográfico de comunicación (SPC) que contiene pictogramas que representan la mayor parte del vocabulario cotidiano que necesita un niño para comunicarse, con dibujos con diferentes grados de abstracción. Se puede seleccionar aquellas palabras que el niño necesita y disponerla para que él actúe con ellas por señalamiento, confeccionando tableros de comunicación. También permite confeccionar rutinas diarias, canciones, cuentos y otras actividades de aprendizaje lúdicas. En el mercado de libros, existe una variedad muy importante de cuentos tradicionales adaptados en este sistema, en variados formatos. Son fáciles de leer para la mayoría de los niños, y sumamente útiles para los que no pueden acceder en los tiempos de los otros, al sistema alfabético. Este sistema también se encuentra en variadas páginas digitales dedicadas a la fonoaudiología y la enseñanza especial²².
- También son muy útiles, programas de juegos interactivos, tanto en línea, como juegos como “Pipo”.
- Programas y software en diferentes páginas educativas como :
 - ✓ <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/>,
 - <http://escritoriosordos.educ.ar/index.html>: página dedicada a la Educación especial con diferentes recursos: documentos y libros, programas, enlaces, actividades, juegos, etc

²¹ Ver Anexo I: Ejemplo de una secuencia didáctica con la aplicación del Sistema Pictográfico de Comunicación

²² Ver anexo III. Índice temático del Sistema Pictográfico de Comunicación.

- ✓ <http://www.leoloqueveo.org/> : **Leo lo que veo** , es un **Diccionario temático-visual** , cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje del vocabulario y la comprensión lectora, a alumnos de **E. Infantil y Primaria** , especialmente a aquellos que presentan dificultades de acceso a la lengua castellana, por dificultades auditivas, desconocimiento del idioma u otros problemas que dificulten el proceso de aprendizaje. La web incluye también juegos de discriminación auditiva, actividades de lectoescritura y lectura comprensiva, actividades CLIC, webquest, etc....
- ✓ <http://www.xtec.cat/~jlagares/f2kesp.htm#PLAPHOONS> : programa de tecnología adaptativa de aplicación para la comunicación alternativa ya sea para niños con dificultades motrices como para niños que no pueden comunicarse mediante la voz. Utiliza el sistema logográfico o sistema pictográfico de comunicación.
- ✓ <http://centros6.pntic.mec.es/cpee.alborada/senswitcher.htm> : El programa SENSwitcher es un programa gratuito dirigido a personas con graves dificultades para el aprendizaje. Está compuesto por 132 actividades distribuidas en ocho fases, que abarcan desde aspectos de estimulación visual y auditiva, hasta el aprendizaje de la relación causa-efecto.
- ✓ Etc

A modo de reflexión sobre la importancia de la enseñanza de lecto-escritura en niños con necesidades educativas especiales, es necesario destacar que en esta investigación, al elaborar la propuesta pedagógica para el acompañamiento de los procesos de construcción inicial de la lengua escrita de niños y niñas que presentan NEE integrados en aulas regulares, se

partió de un conjunto de interrogantes que facilitarían la construcción de la misma a saber:

- ¿Qué propuestas de enseñanza en lengua y literatura en la institución elegida para el estudio se aplican?
- ¿Qué logros o dificultades se presentan en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en niños y niñas que presentan NEE integrados en aulas regulares?

Estos interrogantes guiaron la indagación que posibilitó la adecuación de la propuesta pedagógica a las necesidades institucionales teniendo en cuenta los niveles de capacitación de los equipos docentes.

III.- CONCLUSIONES:

Mujeres, niños, jóvenes, pobres, indios, negros, homosexuales, discapacitados, fueron contruidos como la otredad. Lo que no debía existir, lo oscuro, la barbarie, lo anormal, lo patológico, lo que no es homogéneo, es decir, lo que no es como la mismidad. Y la mismidad se construyó también desde la otredad, en contraposición a ella, y de algún modo, por temor a ella. Pero un término validado y el otro término negado o subsumido. En nombre de esa homogeneización y la hegemonía se destruyeron y destruyen culturas, se produjeron genocidios, infanticidios, torturas, feminicidios, “curas”, purgas, guetos. Esta es la cultura moderna y posmoderna que a la par de la más sofisticada tecnología para las comunicaciones es capaz de mantener ciertas construcciones ficticias de la normalidad y lo civilizado.

Las ciencias, comprometidas algunas de ellas, con lo “humano”, en sentido profundo, se interpelaron a sí mismas y avanzaron en la producción de conocimientos. Contribuyeron a la comprensión del mundo complejo, heterogéneo, donde la homogeneidad es una ilusión, y lo real, es la diferencia. En esta autocrítica científica, la Lengua y la Literatura, como así también su enseñanza, construyeron nuevas categorías, enfoques y perspectivas multidisciplinares, que nos permitieron ver el lugar clave que ocupa el lenguaje en nuestra cultura y su relación con las estructuras de poder, con la construcción de otredades, con la inclusión y exclusión. Al avanzar en este análisis crítico, hoy, la enseñanza de la Lengua y la Literatura, nos exige un análisis, no sólo desde las categorías de estas ciencias, sino también desde las múltiples disciplinas que la enriquecen.

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, es imprescindible comprender “la discapacidad es social” y esta conceptualización o enfoque, significa entender que la sociedad desde su cultura homogeneizadora y hegemónica, no aceptó la diferencia y por lo tanto, construyó la discapacidad desde el otro, cuando en realidad es al revés. Pero ese revés tiene ciertos pliegues, contruidos en algunos casos como barreras. También significa entender que la sociedad no es un ente abstracto, somos nosotros la sociedad. Por ello, entender, hacernos conscientes o preguntarnos por nuestros prejuicios, nuestro saber y no saber, lo que nos falta conocer, lo que hacemos frente a un niño que no es igual a la mayoría, analizar nuestros actos, etc. significa ser críticos y avanzar hacia un modelo más humano y real de la diferencia.

Plantear las ausencias observadas en relación con la integración escolar y las propuestas pedagógicas para una institucionalización y efectivización de las políticas educativas de inclusión, constituye el aporte de este trabajo de investigación e intervención a partir del análisis de una institución educativa. Se expresa como una mirada, un abordaje que pretende significar el “ir y venir” en los planos concretos y abstractos dialécticamente, pero que no agota la complejidad y movilidad de la problemática estudiada.

Por un lado, institucionalizar las propuestas en la dimensión estatal significaría que las escuelas se verían acompañadas y sostenidas desde los diferentes estamentos de la estructura educativa. Por otro, habilitándose espacios para analizar, estudiar, y pensar modos para que los niños con necesidades educativas especiales dejen de transitar meramente por las escuelas, haría posible su efectiva participación. Esto es, indagación sobre

sus inquietudes, opiniones, necesidades y valoración de sus oportunidades, pero no desde posiciones caritativas o de buena voluntad de un docente particular o de un grupo, sino desde un conocimiento profundo de lo que implica la "discapacidad social". Es decir, teniendo plena conciencia – y por ello mismo ejerciendo el juicio crítico – que algunas actitudes, valoraciones tácitas, recursos pedagógicos utilizados, construyen esas barreras que realmente incapacitan a los niños, más allá de su "déficit".

También es cierto que ningún acompañamiento será válido sin una apoyatura teórica para comprender el problema que se aborda. Por eso mismo, es imprescindible la capacitación de todos los docentes y además las personas acompañantes del proceso de cambio y de institucionalización en una escuela Inclusiva. Es decir, capacitaciones con una sostenida provisión de recursos humanos y materiales de parte del Estado –que de hecho está garantizado a través de la ley - En este sentido, las maestras y los maestros entrevistados fueron francos – cualidad valiosa para el aprendizaje – señalándolas como una necesidad urgente. Muchos mencionan "hacer todo lo que pueden" desde lo que saben, en el contexto en el que están desarrollando sus prácticas. Esto deja librado a la buena predisposición del docente común, una tarea que debería ser sistemática, organizada, planificada y secuenciada por dos instituciones: la escuela común y la escuela especial. Ambas con la totalidad de sus integrantes a partir de acuerdos y consensos. El representante de la escuela especial para la integración – MAI - , es habitualmente el que lleva toda la carga de responsabilidad en esta tarea: debe ser el nexo entre ambas instituciones, debe trabajar con cada uno de los niños sugiriendo los contenidos a ser adaptados e inclusive en algunos casos,

llevándolos a otra aula para que hagan las tareas, con materiales y recursos personales- siendo apoyo en dos escuelas comunes- . Sin embargo, en la documentación, es otro el espíritu de este tipo de apoyo.

La desarticulación entre la escuela común y la escuela especial puede solucionarse con esos espacios de diálogo- formación en servicio y espacios específicos - entre las instituciones, reconociendo la responsabilidad de ambas en la formación de niños con necesidades educativas especiales como sujetos de derecho a la educación. Desde estos lugares, pueden formularse no sólo las problemáticas, necesidades, posibles soluciones, sino también los acuerdos y auto capacitaciones o capacitaciones inter institucionales.

Lo más viable y urgente, en una primera instancia, es la serie de propuestas de capacitación para los docentes de la EGB N° 1005 “Dora Tocheff”, luego la extensión para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Acompañado este proceso, con la creación de un cargo de tutor de la integración y la ampliación de otros, tales como: maestros de apoyo a la integración y otro equipo técnico para atender a toda la población de Charata.

Ocuparse de la integración escolar desde un ideal de justicia, y desde el lugar que nos sea posible, es un luchar para que “nuestros hijos” hipotéticos y reales con algún tipo de déficit, no se conviertan en discapacitados. Al hacer esto, nos capacitamos todos para entender la diferencia como lo normal en todo el reino de la naturaleza, y del que, en teoría, en calidad de humanos, somos sus portavoces.

Para cerrar, dos principios interesantes dentro de los códigos éticos de la FEAPS MADRID, Federación que agrupa a las organizaciones sin ánimo

lucro de Madrid que trabajan en favor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias²³:

AQUÍ ESTOY, ACÉPTAME COMO SOY

El principio de individualidad "orienta hacia acciones y actitudes de respeto a la diferencia, a la identidad propia y de apoyo al perfil exclusivo de necesidad de cada persona; no cabe aquí un colectivo indiferenciado, homogeneizado, de personas con discapacidad, cabe cada persona, digna en sí, plena, demandando del entorno apoyos concretos individualizados y en momentos concretos. "Código ético FEAPS

SOY PERSONA

"La persona lo es; sin más, siempre y en toda circunstancia. Y nunca deja de serlo ni parcialmente por el hecho de disponer de mayor o menor competencia de ningún tipo o de mayor o menor poder sea de la clase que sea. "Código ético FEAPS

²³ FEAPS MADRID: "YO COMO TÚ". Madrid

Citas y Notas

¹ NA: también aparece, en el Programa de Integración Escolar, pero más en relación al concepto de minusvalidez: *“Esto nos lleva a destacar la naturaleza conceptual de la minusvalidez con cuyo término se comprenderá al sujeto o colectivo cualquiera de sujetos segregados o excluidos como consecuencia de su situación social desventajosa - temporaria o permanente- originada en una inadmisble relación desavenida entre las características o circunstancias personales y su contexto físico y/o social, que limita o impide desempeños normales. Minusválido es el impedido de plena participación por la relación desencontrada entre su discapacidad y el entorno; la desventaja de unos pero la responsabilidad de todos.*

¹ Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás” ONU (2006), CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD”, citado en Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009

¹ NA: También mencionado en el Programa de Integración: *“El proceso de equiparación de oportunidades supone la eliminación de barreras físicas y sociales que por inadvertencia, inmadurez o incomprensible desinterés social generan exclusión de personas. Segregan ciertos sujetos o colectivos de sujetos como se comprueba en la experiencia.”*

1

◆ RESOLUCION Nº 2734/98 - M.E. C. C. y T.-

Designa como Coordinadores Naturales del sistema de comunicación entre los distintos actores educativos a los profesionales que integran el equipo escolar de las Escuelas de Educación Especial, y **establece** las funciones que tendrán a cargo.

◆ RESOLUCION Nº 2736/98 - M.E. C. C. y T.-

Determina que las Escuelas Comunes de todos los niveles y regímenes priorizarán el servicio de orientación y apoyo para la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales; **establece** que todo docente de la planta orgánica funcional de cada establecimiento de Educación Especial podrá desempeñarse "como maestro de apoyo a la integración"; **autoriza** para la función de apoyo a la integración el desempeño en otros establecimientos en horario completo o parcial, y **determina** pautas de trabajo con respecto a esa estrategia educativa.

◆ **NOTA MULTIPLE CONJUNTA N° 001/99 - D.N. y R.-**

Las Direcciones de Nivel y Regímenes Especiales del Sistema Educativo Provincial **ratifican y promueven** pautas para el accionar de las Unidades Educativas de acuerdo al Programa Provincial de Integración Escolar.

◆ **RESOLUCION N° 340/99 - M.E.C.C. y T.-**

Establece las funciones a desempeñar por los Equipos de Apoyo a la Integración Escolar y **encomienda** a la Subsecretaría de Educación establecer pautas de procedimientos respecto al contralor institucional y de supervisión para la actuación de dichos equipos.

◆ **RESOLUCION N° 1304/ 99 – M.E.C.C. y T**

Aprueba el Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción, para el período de transición, de la Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación No Universitaria. **Establece** pautas al respecto para los Alumnos en Proceso de Integración Escolar -.

◆ **RESOLUCION N° 1114/ 99 – M.E.C.C. y T**

Modifica parcialmente el Anexo I de la Resolución N° 1304/99 M.E.C.C. y T. la que lleva por título Educación Inicial, en su punto 2: "De los períodos de comunicación evaluativa"

◆ **DISPOSICION N° 281/99 - Subsecretaría de Educación -.**

Establece pautas de procedimiento respecto al contralor institucional y de supervisión para la actuación de los Equipos de Apoyo a la Integración Escolar.

◆ **CIRCULAR 003/99 – D.E.E. y A.D.**

Comunica una síntesis documental de las normativas del Programa Provincial de Integración Escolar y **establece** una serie de pautas con relación a "aspectos organizativos y administrativos del funcionamiento de anexos de educación especial".

◆ **DISPOSICION N° 008/01 - Subsecretaría de Educación -.**

Establece como instrumento marco para precisar las demandas de Evaluación y Orientación Psicopedagógica, las fichas que obran como anexo de la presente.

◆ **RESOLUCION N° 411/ 02 – M.E.C.C. y T**

Establece que toda certificación de estudios que se extienda a los alumnos con necesidades educativas especiales en procesos de integración escolar (Nivel Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Modalidad Adulto, de gestión estatal y no estatal), para los que se hayan implementado adecuaciones curriculares significativas, estará acompañado por el Informe Final de Competencias Logradas (formulario aprobado en el Anexo I de la presente) debidamente cumplimentado por la dirección de la institución educativa interviniente.

¹ N. A: O dicho de otro modo por Manovich: *“La traducción de todos los medios actuales en datos numéricos a los que se accede por medio de los ordenadores. Y el resultado son los nuevos medios: gráficos, imágenes en movimiento, sonidos, formas, espacios y textos que se han vuelto computables; es decir que se componen pura y llanamente de otro conjunto de datos informáticos.”*

¹ N.A: Valga en este sentido lo citado por Eisner sobre la descripción que hizo Albert Einstein sobre su proceso psicológico: “las palabras o el lenguaje oral o escrito no parecen desempeñar papel alguno en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades psíquicas que al parecer sirven como elementos del pensamiento son ciertos signos y ciertas imágenes más o menos claros que pueden ser reproducidos o combinados

“voluntariamente “(...) Las palabras comunes y otros signos se tienen que buscar laboriosamente sólo en una etapa secundaria”

¹ - N.A.: Denomina *modo mimético* la imitación, representando dentro de los límites del elemento empleado, los rasgos superficiales de algunos aspectos del mundo cualitativo. En todos los casos la imagen creada tiene cierta similitud estructural con el objeto o situación que representa. Ejemplo de este modo, desde los jeroglíficos, pictogramas, arte rupestre, impresiones digitales, la perspectiva en la pintura, sonidos onomatopéyicos, etc. El *modo expresivo* adquiere un rasgo más abstracto que el anterior, no representa el aspecto superficial del objeto o del acontecimiento, sino más bien su estructura profunda, su carácter expresivo. Un ejemplo gráfico de este modo, la frase atribuida a Verlaine en relación al simbolismo “no describas a la rosa poeta, hazla florecer”. Y finalmente el modo convencional, aquí la relación entre la forma y el referente es arbitraria, pero forma parte de la estructura convencional de una cultura. Ejemplos de este modo de tratamiento de la representación, las palabras, los colores, las señales del tránsito, etc. No obstante esta caracterización de los modos de representación de nuestro mundo interior, lo más frecuente es – señala el autor – que los tres modos se combinen, como en la poesía, la literatura o el cine.

¹ “*La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación...*” Ferreiro, Emilia: “Alfabetización. Teoría y Práctica”. Editorial Siglo XXI editores. Bs As. 2008

¹ “*La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación...*” Ferreiro, Emilia: “Alfabetización. Teoría y Práctica”. Editorial Siglo XXI editores. Bs As. 2008

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALTERMAN, Nora (2009) “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Revista Páginas de la escuela de Ciencias de la Educación. FFyC. UNC
- AUGE, Marc: “*Los «No Lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad.*” Editorial Gedisa. 2000, Barcelona.
- BAQUERO, R y Limón, M (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal, ediciones UNQ. Caps. 1,2,3
- BRAVSLASKY, Berta: “¿Qué se entiende por alfabetización?”. En Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio de 2003. 2
- Bravslasky, Berta: “Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la Escuela”. 1ª ed. 1ra reimp.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Bravslasky, Berta: ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. 1ª ed. 3ª reimpresión.- Bs. As: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Buckingham, D. (2003) Educación y medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. Capítulo 6. Ubicando la educación en los medios
- Buckingham, D. (2003) Educación y medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. Capítulo 5. Estrategias del aula.
- Burbules, Nicolás C y Callister, Thomas A. (2000). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Barcelona.

-
- Bustelo, Eduardo (2007): El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Bs. As. Siglo XXI. Cap. IV
 - Carmona Belichon, M, Gómez Riviere, A y González Igoa (1992): "Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría". Edit. Trotta
 - Carranza, Marcela: "La literatura al servicio de los valores", Imaginaria N 181, Bs. As. Mayo de 2006.
 - Colomer, Teresa (1998) "La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca. Cap. 5
 - Colomer, Teresa (2005): "Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela". México. Fondo de Cultura Económica
 - Coria. A. (2003). "Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis". Congreso de Educación. Perú. Mimeo (Archivo Digital)
 - Dussel, I: Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Bs. As: Manantial, 2006, p 277-293
 - Eisner, E (1994) Cognición y Currículum. Amorrurtu. Bs. As. Capítulos 2 y 3.
 - Ferreiro, E. (1997) "Alfabetización: Teoría y Práctica. Siglo XXI editores. Bs As. 2008
 - Ferreiro, E (1991) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis, en Goodman Y (comp) Los niños construyen su lectoescritura, Bs. As. Aique

-
- Ferreiro, E. (1999) La alfabetización como problema teórico y político en Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torrez. Edición de Graciela Quinteros. México, D. F. Fondo de Cultura Económica
 - Ferreiro, Emilia En “La complejidad conceptual de la escritura”. DIE/ CINVESTAV
 - Litwin, E; Maggio, M; Lipsman, M (2005) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis. Amorrurtu. Bs. As. Caps. 1,3,6,7.
 - Manovich, Lev (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Paidós. Bs. As. Introducción y capítulo.
 - Olson, D (1997): El mundo sobre papel. Ed. Gedisa. Barcelona.
 - Pontecorvo, C. (2002) Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? en Ferreiro (2002) Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona. Gedisa.
 - **PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. y T.**
 - Raiter, A y V Jaichenco (2002): Psicolinguística. Ed. Docencia. Bs As.
 - Zamudio Mesa, C (2000) ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En Pellicer, A; Vernon, S (coords) Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México. Aula Nueva S. M Editorial.

DOCUMENTACIÓN OFICIAL :

-
- Albergucci María Luz “EDUCACIÓN ESPECIAL UNA MIRADA DESDE LO CONCEPTUAL Y LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DISPONIBLE: ¿de la mano o en sendas diferentes?” Octubre de 2006: MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información.
 - -BORZONE de MANRIQUE, Ana María (Coord.)(2001) *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1. 2da. Serie*, Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - CASTEDO, M, Molinari, C., Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Lengua. Nivel Inicial y EGB 1. Serie 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - Educación e inclusión para los jóvenes Gobierno de la República Argentina – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. 2005 – 2007
 - Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
 - GASPAR, M. del Pilar y Silvia González (2006) “Enseñar Lengua en 1er. grado” en: *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>

-
- Luz María Angélica. Si no mejoramos busquemos el porqué. Encuentro Nacional 2006 Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Educación Especial.
 - PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. y T.)
 - Resolución 123/10 “Las políticas de Inclusión Digital Educativa el programa Conectar igualdad”.
 - .Resolución CFE N° 105/10:

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Azcoaga, Juan E.; Bello José A; Citrinovitz Jaime; Derman Berta; Frutos Walter (1981): Los retardos del lenguaje en el niño”. Edit. Paidós. Barcelona.
- Azcoaga, Juan E.; Derman, Berta; Iglesias Angélica P.: Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento. Edit. Paidós. Barcelona
- Carmona Belichon, M, Gómez Riviere, A y González Igoa (1992): “Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría”. Edit. Trotta
- Ducrot, Oswald; Todorov Tzvetan (1972): Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Editorial Siglo veintiuno. Bs As.
- García _ Albea, J. (1993): Mente y Conducta. Edit Trotta. Madrid.

-
- Karmiloff- Smith, A y K. Karmiloff (2005): Hacia el lenguaje. Ediciones Morata. Madrid.
 - Olson, D (1997): El mundo sobre papel. Ed. Gedisa. Barcelona.
 - Pinker, S (2001): El instinto del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje. Ed. Crítica. Barcelona.
 - Raiter, A y V Jaichenco (2002): Psicolinguística. Ed. Docencia. Bs As.
 - Bautista, Rafael (compilador): Necesidades Educativas Especiales. Ediciones Aljibe. Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As. 1993

SITIOS WEB

- Alejandra Bortnik. Discapacidad vs. Integración
www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer .
- Carlos Skliar. PONER EN TELA DE JUICIO LA NORMALIDAD, NO LA ANORMALIDAD. POLÍTICAS Y FALTA DE POLÍTICAS EN RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN
- <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/>

ÍNDICE DE ANEXOS

V.- <u>INDICE DE ANEXOS</u> :.....	70
- ANEXO I: Relevamiento de la información.....	71
- ANEXO II: Proyecto de capacitación.....	87
- ANEXO III: Ejemplos de una secuencia didáctica.....	100
- ANEXO IV: Cuentos completos en el sistema pictográfico de comunicación: “Blancanieves” y “La bruja Colorina”	105

ANEXO I

RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

a. Contexto de la propuesta pedagógica: La EGB N° 1005

A partir de la definición de las características esenciales de los conceptos de integración, inclusión, como así también del Programa de Integración Escolar con sus correspondientes marcos legales, normativos y su posicionamiento teórico- filosófico, y desarrollada la propuesta pedagógica, el presente anexo pretende ampliar, en primer lugar, el análisis, del contexto histórico y cultural de la comunidad educativa estudiada, y el estado de situación del proceso de integración escolar realizado hasta el presente en la EGB N° 1005 de la ciudad de Charata.

El relevamiento de la información presente, responde a las preguntas de investigación formuladas en el diseño.

A saber:

¿Qué recursos pedagógicos, estrategias, medios se pueden poner en funcionamiento en la EGB N°1.005 para ayudar a los niños con dificultades lingüísticas y cognitivas en el aprendizaje de la lecto – escritura y el acceso igualitario a la literatura infantil?

La formulación de una propuesta pedagógica adecuada a esa institución en particular, nos remitió a complementar la pregunta anterior con otras destinadas a focalizar la problemática en estudio.

- *¿Cómo los docentes de la EGB N°1005 de Charata (Chaco), han compatibilizado las normativas Ministeriales sobre la integración escolar en el Proyecto Educativo Institucional, de manera que facilite el trabajo áulico?*
- *¿Cuál es la teoría que subyace en el equipo docente de la EGB N°1005, dedicado a la Integración escolar, respecto de la cognición y de las actividades no cognitivas?*

-
- *¿Cuáles son los dispositivos utilizados por los docentes de la EGB N°1005, de Charata (Chaco), para trabajar con los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura?*
 - *¿Cómo se articula el trabajo de los docentes de la EGB N°1005 de Charata (Chaco), con instituciones específicas, padres y profesionales, de manera que mejoren las condiciones de ingreso y egreso de los niños con necesidades educativas especiales?*

b. Su génesis

Los orígenes de la EGB N° 1.005 se remontan al año 1987, como creación del Departamento De Aplicación de la Carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior de Charata. Institución que a su vez, adquirió esta denominación, al crearse, en el año 1986, el 1er Profesorado de Enseñanza Primaria de carácter público de la localidad, dentro de la estructura organizativa y administrativa del Colegio Nacional de Charata.

Dicho de otro modo, el “Colegio Nacional”, al crecer y complejizar su estructura, a partir de una oferta de profesorado, y la creación de un Departamento de Aplicación del mismo, incorpora los tres niveles del sistema educativo: nivel primario, nivel secundario, y nivel terciario, y cambia su nombre.

En el año 1993, dentro del contexto del Neoliberalismo, y la presidencia de C.S. Menem, se establece la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de Nación a las provincias. A partir de este momento, la Escuela Normal Superior de Charata (Ex Colegio Nacional) con su estructura de tres niveles educativos, se fragmenta en tres niveles diferentes. El nivel primario, que comenzará a llamarse EGB N° 1005 (Ex Departamento de Aplicación); el nivel secundario que en principio se denominará Escuela de Enseñanza Secundaria N° 86 y luego con la aplicación de la Ley Federal de Educación, Colegio de Educación Polimodal N° 37 y finalmente, el nivel terciario que mantendrá la denominación de Instituto de Nivel Superior de Charata.

Los tres niveles educativos, convivirán en el edificio escolar del Ex Colegio Nacional hasta que en el año 1997, las inclemencias climáticas destruirán, casi completamente, el viejo edificio, en pleno dictado de clases (sin daños personales). En el año 1998 se da inicio a la construcción de su nuevo y moderno local escolar, entregado en el año 2000.

Allí continuarán funcionando durante diez años (2010) los tres niveles: el nivel primario en el turno mañana, compartiendo el edificio con el nivel medio en su orientación comercial, el turno tarde para la Orientación Humanística; y en el turno noche, el nivel terciario con el Instituto de Nivel Superior de Charata. Se adjudica la propiedad al CEP N° 37, por ser la institución madre u originaria de las otras.

Estos datos son necesarios mencionarlos, pues si bien para una mirada de afuera quizá parezcan superficiales, sabemos que la historia, el tiempo y el espacio, en una dimensión institucional, conforman la cultura, los rasgos míticos y procesuales, e inclusive sus rasgos identitarios. Asimismo, el hecho de haber compartido un origen común, una historia, acontecimientos, épocas y problemáticas comunes, hace que las tres instituciones persistan desde el imaginario simbólico, como un todo, sin poder superar su vinculación materna (en la ciudad sigue siendo conocida y nombradas las tres instituciones como Colegio Nacional).

En este período originario, la institución objeto de estudio, contaba con un solo turno que funcionaba por la mañana. Con siete aulas, correspondiente a cada uno de los grados en los que se dividía la escuela primaria con la Ley 1.420. Al ser el Departamento de Aplicación del Profesorado para Enseñanza Primaria (PEP), los alumnos del profesorado, realizaban sus prácticas en ella. En este período, tanto la matrícula escolar de la institución como el cuerpo del personal docente, era de pequeñas dimensiones. Se contaba con un regente, que con la Ley de Transferencia se convierte en director, 7 docentes comunes, 4 docentes especiales: Plástica, Práctica, Física y Música, y 74 alumnos desde 1ro a 7mo. ^{ix}

c. Su historia reciente y estado de situación

La EGB N° 1.005, contó en el año 2010, con 386 alumnos, y una matrícula potencial de 405 alumnos inscriptos para el 2011, en los dos turnos^{ix}.

Históricamente se dictaban clases en un solo turno, pero a partir del año 2010, con la adjudicación de un edificio escolar propio, emplazado en el Barrio Víctor Arrudi, se incluye el turno tarde. En la actualidad cuenta con 9 secciones de grado (17 secciones en total), 29 docentes comunes, 7 Maestros de Materias Especiales: Música, Educación Física, Inglés, etc., un director titular, designado en el año 2009 y un personal de maestranza que colabora, sólo en el turno mañana.

La escuela, hasta el momento, pertenece a la 2da categoría^{ix}. Esto implica un personal de gestión, sin secretaría. Teniendo en cuenta, el explosivo incremento de la matrícula escolar (debido a la locación de la institución en un barrio nuevo de la ciudad, con gran cantidad de niños en período escolar), la creación de dos turnos, las necesidades implícitas de una institución que se duplican al duplicarse la cantidad de personas que la transitan, es que durante el 2010, se gestiona la recategorización de la escuela^{ix}, sin respuesta concreta hasta el presente de esta investigación.

En el aspecto edilicio, la institución es poseedora de uno de los más modernos edificios, con: sala de informática, biblioteca, gabinete psicopedagógico, sala de usos múltiples, cocina, oficina del equipo de gestión y 9 aulas. Hasta el presente, se reclama los recursos humanos necesarios para su óptimo funcionamiento: vicedirector, secretario, bibliotecarios, asesores pedagógicos, maestros de apoyo a la integración, y los recursos materiales, didácticos y tecnológicos que prevé el edificio: computadoras, libros, y otros.

En relación con su historia reciente, sumado a la adjudicación de un edificio, la institución, a los 23 años, a partir del 20 de noviembre de 2010, se denomina Escuela de Enseñanza General Básica N° 1005 “Dora Tocheff”, en honor de su fundadora, Regente y 1ra directora. Todos estos acontecimientos, pueden ser señaladores del inicio de una nueva institución, con una historia particular, con ciertos pliegues que la conforman, donde lo nuevo y lo viejo dialogan, conforman el substrato que da origen a lo nuevo. Instante donde se

podría ver lo que se tiene, lo que falta, lo que se puede crear, desde la esperanza y por la justicia social.

d. EGB N° 1005 y el Programa de Integración Escolar

Desde la inclusión de la escuela dentro del Programa de Integración escolar^{ix} (en el año 1995), la institución vivió muchos cambios que podrían considerarse importantes. Uno de ellos, es la designación del personal titular en el cargo directivo y otro, la adjudicación de un nuevo edificio escolar. Tan significativo puede ser también la imposición de un nombre, realizado en el transcurso del año 2010.

No obstante, su estado de situación desde el 2008 hasta el 2010, al inicio de esta investigación, dará cuenta de su grado de avance y sus cuentas pendientes en relación con su organización en general. Elementos imprescindibles para contextualizar una propuesta pedagógica acorde.

Según planilla de evaluación institucional del año 2009 (Matriz FODA), realizado en jornada escolar donde se señalan las siguientes dimensiones: administrativa, organizativas, pedagógica y comunitaria; se especifica como fortaleza en la dimensión organizativa, contar con un director de 2da categoría JS, con ocho maestros de grado; siete maestros de materias especiales y una maestra de grado con tareas administrativa (afectada en la secretaría). Se considera como debilidad en la dimensión administrativa y organizativa: la “recepción del archivo de la institución en forma desordenada y con documentación incompleta y faltante”, asimismo el *“PEI desactualizado, recibido por esta dirección con fecha 2005”*. Como oportunidad para la institución se consigna *“la toma de conocimiento del directivo titular del estado del archivo institucional y la documentación de la institución como Departamento De Aplicación que obra en legajo del CEP N° 37 (Ex Colegio Nacional)”*. Esta última figura también como amenaza pues la institución no puede brindar un servicio adecuado a quien solicita documentación que no obra en la institución. Al momento de realizado el informe, se menciona como amenaza también la imposibilidad de participación en programas como

PROMER-PRONCE por no contar con título de propiedad ya que el edificio pertenecía al CEP N° 37.

En relación con la dimensión pedagógica, se consigna como oportunidad, entre otros, “planificaciones basadas en los alumnos en sus características, capacidades, habilidades, etc.”; “personal especial de apoyo a la integración y confección del legajo de los alumnos en proceso de integración”. Como debilidad, se consigna: nuevamente, *“PCI desactualizado, falta de equipamiento y materiales didácticos para los alumnos y en especial para los alumnos en proceso de integración, falta del legajo de años anteriores de los alumnos en proceso de integración.* Como oportunidad, y en relación a la Integración Escolar, se manifiesta: *“coordinar con el equipo de especialistas de la escuela especial, reuniones con los padres, maestros de grados, maestra de apoyo a la integración y personal directivo”.*

En “Informe final del trabajo institucional con los alumnos con necesidades educativas especiales”, realizado por la Sra. directora en el año 2009, la misma destaca, entre otras cosas, el trabajo colaborativo con la Escuela Especial N° 19 “Naüm Koanoff “ de la ciudad de Charata, y la información brindada por esta institución sobre el trabajo de integración realizado en la EGB N° 1.005 que ella preside, como así también diversas problemáticas en relación con el tema: algunas de las que se mencionan son: *la preocupación de los padres por el trabajo realizado en integración, la falta de continuidad de la docente integradora,* la ausencia de legajos e informes sobre los alumnos integrados.

A pesar de estos obstáculos, en el año 2010 se realizaron varios avances en varios aspectos y dimensiones. En primer lugar, se puede reiterar, la asignación de un edificio propio, en segundo lugar, la reconstrucción de la documentación (matrícula oficial e informes) sobre los niños en el Programa de Integración Escolar, las reuniones más regulares con el Equipo Técnico de la Escuela Especial (una a principios de año- abril y la otra en noviembre de 2010). De este modo, a partir de estos avances en la organización de la documentación es que se puede describir, su estado de situación.

De las entrevistas realizadas a los docentes, se puede inferir que las problemáticas más obstaculizadora en relación con el trabajo con la integración escolar, tiene que ver con la ausencia de cargos de maestros/as de apoyo a la integración (MAI), lo que impacta en la sobre exigencia pues cada docente MAI debe atender 2 escuelas como mínimo, la inestabilidad laboral de los mismos, la falta de recursos tecnológicos para utilizar estrategias más innovadoras, la sobre exigencia en la que trabaja el Equipo Técnico de la Escuela Especial que debe atender a todas las escuelas de la localidad e inclusive del ámbito rural para una diagnosis de los niños ingresantes y la evaluación y seguimientos de los incluidos en el Programa de integración.

La matrícula de niños con necesidades educativas cuenta, actualmente con 14 alumnos. De estos, se distinguen 6 con necesidades educativas especiales, en el turno mañana. De los informes analizados, en ninguno se consigna un diagnóstico específico sobre el tipo de problemática. De este modo, en la evaluación realizada por el Equipo técnico se señalan los siguientes ítems: 1 y 2, datos de la institución evaluadora y datos del alumno; 3 motivos por los que se solicita la evaluación y orientación psicopedagógica; 3.1: Desarrollo general actual ^{ix}, 3.2 : Nivel de competencia curricular en las distintas áreas o espacios curriculares, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, 3.3 . Estimación de las necesidades educativas especiales, 3.4: Orientaciones sugeridas (para el proceso de enseñanza aprendizaje: para las adecuaciones de acceso y curriculares, sobre recursos materiales y humanos necesarios y sobre modalidades de apoyo, etc.)

En planilla de informes pedagógicos bimestrales se describen las áreas, los logros, las dificultades y las sugerencias. Acompaña a este informe, un relato descriptivo más amplio de cada uno de los niños con sus respectivos logros, dificultades y sugerencias. A fin de año, un informe pedagógico final, donde también se describen variables como: logros en cuanto a contenidos, dificultades, adaptaciones realizadas y sugerencias. No se analizaron todos los legajos de los niños, por lo que no se puede concluir que todos estén completos, ni que estos sean todos los datos con los que cuentan las

instituciones. En la mayoría de ellos, como instituciones de aval figuran la EGB N° 1.005 y la E.E.E N° 19 “Naum Kohanof”.

e. Los docentes de la EGB N°1005 de Charata (Chaco), las normativas Ministeriales sobre la integración escolar en el Proyecto Educativo Institucional, y el trabajo áulico

De las entrevistas y encuestas formales realizadas a docentes se puede inferir varios aspectos interesantes. En primer lugar, se consideran comprometidos en la integración, solamente los docentes que tienen alumnos con necesidades educativas especiales. En varias oportunidades, muchos expresaron que no asistieron a la entrevista focal pues no tenían niños integrados. Algunos temas, conceptos y problemáticas se hicieron explícitas a partir de la entrevista focal: un ejemplo la diferencia entre un niño sordo y un niño hipoacúsico, su desarrollo cognitivo, el tipo de problemática o adaptación específica que implica un niño sordo, las diferentes especializaciones que adquieren los docentes de apoyo a la integración, como lo aclara la docente entrevistada: *“a eso se dedica otra profesora, yo tengo lo básico no más.”*, la definición de la MAI (Maestra de Apoyo a la Integración) de su trabajo con niños con dificultades de aprendizaje, sin consignar la diagnosis particular de la dificultad, los tipos de adaptaciones curriculares que necesitan los niños según su dificultad. También la explicitación de la posibilidad de realizar ciertos acuerdos en relación a los temas que implica la integración, como por ejemplo la escala de calificación conceptual. Se infiere que muchos docentes interpretaron que al tener contenidos adaptados, no se puede considerar la escala usual: EP, Alcanzó, Superó; consignándose habitualmente, como nota superior para el niño integrado, un Alcanzó. Tampoco quedan muy claros los conceptos de adaptaciones curriculares, por ejemplo la diferencia entre adaptaciones mínimas y adaptaciones significativas. La consideración del tiempo de producción de los alumnos como una adaptación curricular mínima.

Se planteó el debate (ya casi tradicional) sobre los saberes de los docentes en general sobre las especificidades de los niños con necesidades educativas especiales; dilema entre si hay que saber (como formando parte de

su formación y/o capacitación en servicio) o hay que tener las aptitudes (psicológicas, emocionales, actitudinales, etc.) para trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

f. Los canales de comunicación y modos de articulación del Programa de Integración, con otros sujetos implicados.

En relación con la conformación de los canales de comunicación e información entre pares, para el caso de los niños con necesidades educativas especiales, señalaron que lo habitual es el medio informal (estableciéndose una comunicación más fluida, como ya se mencionó anteriormente, entre la MAI, con los docentes integradores y con los maestros especiales - educación física, plástica, música, inglés, etc -). Luego los medios formales como los informes (bimestrales). Consideran que trabajan en equipo pero se dan algunas situaciones contradictorias puesto que en las jornadas institucionales, la maestra de apoyo a la integración debe asistir a la Escuela Especial o elegir una de las dos comunes en las que trabaja.

La comunicación con los padres, también se realiza de modo informal:”
...Y en los pasillos, porque por ejemplo viene el papá de A... y :- ¡hola! ¿Cómo está...? y ¿cómo anda A...?. Y - bien, ahí va, mejorando, por ahí le cuesta tal cosa, hizo la tarea de la casa, se preocupa- y cosas así. Con la mayoría de los padres es así, digamos” (...) “*Vos preguntaste si teníamos algunas actas de las reuniones con los padres. Yo, por ejemplo, actas, no tengo pero no quiere decir que no me comunico nunca. Yo me comunico, sí, pero es todo así...*”

Sobre la continuidad del trabajo que implica la integración, los docentes entrevistados manifiestan varios factores que lo dificultan. Uno de ellos es el tener que cumplir horarios en diferentes escuelas que solicitan el apoyo, la falta de documentación regular como los informes bimestrales de cada alumno, la ausencia de estabilidad laboral del docente (suplencias cortas, interrumpidas), la ausencia de recursos didácticos que habitualmente son suplidos por materiales personales que los MAI cargan todos los días en sus mochilas, llevando y trayendo a diferentes escuelas, desde sus casas. Otro de los factores que dificultan la aplicación del Programa de integración escolar, es la

falta de espacios y tiempos institucionales para las reuniones, acuerdos, debates etc. Y el más reiterado de ellos, es la falta de capacitación específica en las diferentes problemáticas que presentan los niños con necesidades educativas especiales. Mencionan poseer un conocimiento basado en el autodidactismo, en los intereses particulares, en informaciones específicas que reciben de la MAI, sobre contenidos específicos que hay que omitir, eliminar, adecuar, etc. pero no una formación sólida que les permita tomar decisiones, sin el soporte de la maestra de apoyo. La última capacitación recibida, según señala una de las docentes con mayor antigüedad en la escuela fue “... *en el 2004 más o menos, 2005, entre el 2003 y 2005*”, a pedido de una necesidad específica: el ingreso de varios niños sordos que estaban de diferentes grados.

Si bien consideran su trabajo como un trabajo en equipo, se evidencia la necesidad de instituir espacios específicos para el trabajo con la integración, al igual que la implicancia y el compromiso de todos los actores institucionales, esto es: los docentes que tienen alumnos integrados en sus aulas y los que no lo tienen. De este modo se puede recibir aportes, sugerencias, etc. sobre decisiones pedagógicas claves en la formación de los niños, ir conociéndolos los docentes que en ese momento no los tienen, e implicarse en el Proyecto Institucional del que forman parte. Otra problemática es la cantidad de alumnos en cada aula que dificulta la enseñanza personalizada que a veces necesitan los niños con NEE.

En relación con proyectos institucionales, mencionan que no hay proyectos específicos para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, sino que participan de los proyectos comunes: por ejemplo, El Proyecto de Lectura, el Proyecto Fiesta de la Tradición, etc. de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada niño.

g. Conceptos sobre el proceso de integración, el conocimiento y el aprendizaje

En primer lugar, se hace necesario resaltar y reiterar que todos los docentes encuestados y entrevistados coincidieron en la necesidad de capacitación sobre la integración, sus alcances, sus posibilidades, etc. Sólo

una docente, la de mayor antigüedad, menciona haber recibido algún tipo de capacitación, hace tres años atrás de la presente investigación.

En relación con la pregunta sobre qué es la integración específicamente, la mayoría responde a partir de ideas como: "*aprender junto a otros niños, incluir a niños con capacidades diferentes, brindar enseñanza a niños con NEE en una escuela común*". Indican que participan de la integración, realizando adecuaciones curriculares según las necesidades de los niños.

En la idea de interpretar las conceptualizaciones sobre cómo y qué significa para ellos el conocimiento y cómo se lo puede expresar y manifestar, se les preguntó qué es la cognición. La mayoría la describe como *posibilidad de abstraer y transpolar; capacidad de entender y razonar, aplicar la inteligencia, procesar la información a partir de la percepción, capacidad intelectual y conocimientos que posee el niño, facultad intelectual de percibir, pensar, memorizar, imaginar, etc. en la interacción con otros*. Sobre la pregunta cómo se logra alcanzar el conocimiento, la mayoría responde a varias opciones simultáneamente, de ellas que a través del estudio, de la percepción, todos. Un 90 % a través de la intuición y un 80 % a partir de las emociones. En relación con su exteriorización o manifestación, el 100 % responde a través de las manifestaciones artísticas y la utilización en nuevas situaciones, y la expresión corporal. El 90 % dice incorporar aspectos de dominio de la intuición, la percepción, etc. pero no explicitan el cómo. Sólo mencionan que a través del baile, la expresión artística en general. Consideran que se le da mucha importancia a estas expresiones pero hay solamente dos eventos institucionales en los que se manifiestan estos saberes.

La incorporación de los hábitos de higiene y cuidado del cuerpo, ocupa un lugar central en las normas de convivencia. En el trabajo extra escolar mencionan nuevamente dos eventos importantes: la fiesta de educación física y una de música (aunque no se aclara cuáles son). En el caso de educación física, la participación en competencias y eventos donde participan los alumnos

destacados solamente. En el caso de los actos escolares, en nivel de participación de los padres es escaso, “con mucha cautela” como se expresa.

No existen las salidas y excursiones porque exige un compromiso y responsabilidad extra a los docentes, que se encuentran solos legalmente hablando, por ejemplo en el caso de accidentes fuera del ámbito escolar. Además sólo puede realizarse este tipo de eventos, a partir de Proyectos específicos a presentar, generalmente no remunerados y con los inconvenientes burocráticos y legales mencionados anteriormente.

h. Conceptualizaciones sobre la alfabetización y dispositivos utilizados para el aprendizaje de la lecto- escritura

Sobre la alfabetización en general, los docentes consideran que es fundamental para el aprendizaje de todos los niños, sin explicitar el por qué. Asimismo lo mencionan como un indicador de las posibilidades de un país en cuanto a su desarrollo económico, tecnológico, productivo, de igualdad de oportunidades y equidad social. Parten de la idea que la alfabetización es la *“habilidad de leer y escribir, aprender a leer y escribir, incluyendo la informática y los cálculos aritméticos”*

En relación con los métodos y enfoques aplicados, de los consignados en la encuesta, señalan todos (Tanto sintéticos como analíticos), a excepción de la utilización del método de la palabra generadora en niños con NEE.

En el caso de los recursos se señalan por orden de importancia: Carteles. Afiches. Láminas e ilustraciones. Libros. Tiza y pizarrón. Gráficos o mapas. Exposiciones. Móviles. Procesador de texto. Grabador Fotografías. Juguetes. Cuentos interactivos. Cuentos logográficos. No se mencionan: PC. Videos. Diapositivas. Proyector. Danzas. Internet .

En el caso de los recursos utilizados en niños con NEE no se incluye el procesador de texto ni la PC, pero sí, en la opción de Otros se señala CDs con cuentos, tablas, números, leyendas.

A modo de cierre

Cambiar el enfoque de la mirada sobre lo que significa la Discapacidad desde una perspectiva social, implica analizar el contexto, las condiciones de producción de un sujeto considerado discapacitado, los prejuicios, las miradas que se tiene de una persona con algún tipo de deficiencia, los esquemas mentales construidos desde nuestra cultura sobre las personas que son diferentes al “común de los mortales”, o diferentes a la sociedad desde la que se construyó la discapacidad.

Por ello, analizar un Programa educativo sobre la Integración de niños con necesidades educativas especiales, implica observar no sólo el contexto en el cual están insertos los niños, es decir la escuela con su propia carga histórica y cultural, su organización, sus prácticas pedagógicas, sino también analizar los conceptos sobre elementos que hacen al acto educativo, a la construcción del sujeto de aprendizaje, a los conceptos – o pre conceptos- sobre un niño con alguna deficiencia. Pero también implica, analizar las condiciones que favorecen para que ciertas miradas, o conceptualizaciones sean más puestas en acto, que otras.

La EGB N° 1.005, en su relativamente corto devenir histórico, vivió diferentes procesos y cambios epocales que seguramente impactaron profundamente en su cultura institucional. En 25 años, pasó de ser un Departamento de Aplicación – término que suena bastante dudoso aunque sus intenciones originales fueran positivas- , a una institución separada pero unida bajo el mismo techo de la madre que le dio origen, el Colegio Nacional. Finalmente en el 2010, se separa ediliciamente, conformándose a partir de este momento, en una institución independiente, con un nombre específico: EGB N° 1.005 “Dora Tocheff”. Esto, creemos, inaugura una nueva construcción cultural. Inaugura un espacio y un tiempo, donde la escuela debe comenzar a fundar su propia identidad, analizando su pasado, su objetivo, sus prácticas pedagógicas, sus metas, en coincidencia con una época marcada por una nueva política educativa a través de la Ley de Educación Nacional y un nuevo enfoque sobre la “discapacidad”. Concepción que quizá haga más justicia a todas las

personas marginadas por ser diferentes, pero no desde una posición de “buena voluntad” o caridad, sino desde un ideal de justicia y de saber.

Pero, para lograr este ideal de justicia y reconocimiento, es necesario el análisis de las condiciones de producción que favorecen la construcción de una persona “discapacitada socialmente” y lógicamente, no basta sólo con el análisis de los factores y elementos que favorecen esta condición, sino también, se hace imprescindible, desde la investigación contextualizada, proponer alternativas concretas de cambio, opciones que permitan el progreso hacia la real participación e integración de las personas con algún tipo de déficit. En ésta línea, el trabajo realizado propone una serie de opciones, pensadas desde la observación analítica de barreras, observadas en diferentes dimensiones, que dificultan la participación plena de los niños con necesidades educativas especiales.

Dicho de otro modo, observamos que existen diferentes barreras u obstáculos, en diferentes dimensiones: estatal, institucional y pedagógica. La superación de muchos de ellos, está contemplada en las nuevas normativas y leyes educativas, sin embargo, en el plano concreto, es necesario articular ciertos dispositivos que logren poner en funcionamiento la plena participación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Algunos de ellos constituyen el cuerpo de la presente propuesta pedagógica.

ANEXO II

Proyecto de capacitación

El presente proyecto de Capacitación diseñado, sigue los lineamientos y pautas generales para la presentación de acciones de perfeccionamiento, capacitación y actualización docente, emanados por el Ministerio De Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología De La Provincia del Chaco. (ANEXO I y II DE LA RESOLUCIÓN N°.....)

E.- PROYECTO

Título del Proyecto: ***“INTEGRACIÓN ESCOLAR Y ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA: EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”***

Resumen del Proyecto

Desde el Nivel Superior de Formación Docente existen sobrados fundamentos por los cuales pensar, nuevos recursos para que los docentes que trabajan con niños con necesidades educativas especiales accedan a nuevos medios o enfoques que favorezcan la inclusión plena. En función de este criterio el Proyecto ***“integración escolar y enseñanza de la lecto- escritura: el uso de los recursos tecnológicos en niños con necesidades educativas especiales”*** intenta construir conjuntamente con los docentes una propuesta pedagógica que se transforme en una herramienta válida en el proceso de inclusión al que aludimos y que se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En este sentido se partirá del “enfoque social de la discapacidad” para mirar junto con los docentes las diferentes dimensiones contextuales que exige esta perspectiva: dimensión estatal, institucional y pedagógica. De esta manera la propuesta se centra en dos grandes núcleos temáticos: la enseñanza de la lecto-escritura y la literatura y la utilización de recursos tecnológicos dentro del esquema de “Las políticas de Inclusión Digital Educativa el programa Conectar igualdad”, como parte de las disposiciones de la política educativa nacional y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación

Desde esta perspectiva, consideramos pertinente, analizar la relación escritura, lectura y alfabetización, la importancia e impronta cultural de esta última en nuestra cultura, sus múltiples interpretaciones, y las nuevas investigaciones, y experiencias que fundamentan nuevos enfoques para acceder a ella. Esperamos contribuir al análisis debate y posterior construcción epistémica de una nueva manera de enseñar a niños con necesidades educativas especiales, los procesos del aprendizaje de la lecto-escritura, propiciando el abandono del modelo maduracionista en pos del modelo psicolingüístico- cognitivo-constructivista.

En síntesis, observar las prácticas, la reflexión que de ellas se hace, evaluar y reajustar el proyecto institucional destinado a trabajar la problemática mencionada es el proyecto de capacitación que se pretende poner a consideración de los docentes desde el Instituto de Nivel Superior de Charata.

- **Justificación**

Actualmente, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.603), y la mayoría de los acuerdos y marcos normativos ya sea a nivel nacional como jurisdiccional, adoptaron un enfoque inclusivo, abierto, democrático, en las diferentes dimensiones que conforman el cuerpo de las nuevas políticas educativas.

En consonancia con esta perspectiva inclusiva, los documentos nacionales, dedicados a la Educación Especial e Integración Escolar de niños con necesidades educativas especiales, sugieren, enfocar la mirada en un concepto de discapacidad desde una perspectiva social, en contraposición al enfoque biomédico.

Teniendo presente que el lenguaje es uno de los ejes más fuertes en relación con la construcción subjetiva, la identidad, y los mecanismos de poder, se constituye en una de las barreras que se deben trabajar desde la integración escolar en niños con necesidades educativas especiales.

De esta manera el presente Proyecto de Capacitación toma en consideración el trabajo realizado en la EGB Nº1005 (Charata-Chaco) con niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza de la lecto-escritura. Pretende retomar algunos aspectos trabajados en la Unidad Educativa mencionada para profundizar en la temática y establecer líneas de acción que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje cimentado en los ejes normativos establecidos por el MECCy T de nuestra provincia. En este sentido la implementación del proyecto implica situarnos en los procesos de articulación que son necesarios dentro de la Educación Especial

e Integración Escolar a saber: con instituciones específicas, padres y profesionales, a efectos de mejorar las condiciones de ingreso y egreso de los niños con necesidades educativas especiales.

- **Impacto Esperado** Dadas las características del Proyecto se espera a través del análisis y estudio bibliográfico, las actividades presenciales y no presenciales la construcción de una propuesta pedagógica que pueda ser utilizada dentro de las aulas en la enseñanza de lecto-escritura en niños con necesidades educativas especiales, de niños y niñas que presentan NEE integrados en aulas regulares

- **Fundamentación Epistemológica y Didáctica del Proyecto:**

Vivimos un momento de cambios, tanto histórico –culturales, como de “crisis” y cambios epistemológicos.

La velocidad en las que se sucede la información, unida a la heterogeneidad de voces y teorías que tratan de interpretar la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad, no siempre se corresponden con la realidad de las propias instituciones.

Ingresar en el análisis, de las diferentes dimensiones que abarca ese universo complejo, es una necesidad no sólo intuita por los propios docentes, sino una urgencia para avanzar hacia un cambio que se propone desde una nueva, ampliada y también discutida, conceptualización de la discapacidad.

Por ello, el presente proyecto de capacitación supone como imprescindible poner en conocimiento a todos los docentes directamente implicados en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, las interpretaciones dadas a través de estas diferentes vertientes epistemológicas y cómo cada una de ellas, conforman nuestro propio posicionamiento y por tanto nuestro accionar pedagógico. A partir de allí, del conocimiento de esta realidad, podemos avanzar hacia una sociedad inclusiva, desde una posición no alienada ni alienante para los niños con necesidades educativas especiales. Para el análisis, uno de los documentos ineludibles es “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I” / coordinado por Daniel López. – y editado por el Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Es necesario pensar, cuestionar, y adquirir nuevos enfoques sobre la conceptualización histórica y cultural de la alfabetización. Esto significa diferentes sistemas de representación del lenguaje para concretar las políticas inclusivas, a fin de evitar desde nuestra práctica, la construcción de barreras, por ejemplo, cuando

utilizamos sólo un método de enseñanza de la lecto-escritura, un solo enfoque para entender el sistema lingüístico, que sería una sola manera de ver la realidad. En relación con la validación de los sistemas de representación, es invaluable el aporte a esta investigación, el trabajo de Olson en “El mundo sobre papel”. Este autor plantea que las escrituras proporcionan un modelo para el habla y que aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Ferreiro, por su parte, considera que diferentes académicos cambiaron su posición sobre la pictografía como primera etapa de la historia de la escritura, pues resulta dudoso que lo llamado “del orden del dibujo” haya evolucionado nada más que para hacerse escritura.

Enfoques y métodos para la enseñanza de la lectura por un lado, y la escritura por otro, llevan a deslindar, el concepto de alfabetización y las nuevas propuestas para la enseñanza de la lecto-escritura. Así tenemos, por un lado, la conceptualización y propuesta de alfabetización de Braslavky para quien, considerada dentro de la perspectiva socio-constructivista, con los aportes de Vigostky, Bruner, Cole y Rogof, el modelo holístico para la enseñanza de la lecto-escritura, “leer es comprender y escribir es producir significados”.^{ix} Y por otro, el enfoque constructivista, psicogenético de Emilia Ferreiro.^{ix} Las dos autoras mencionadas si bien se sitúan dentro de la vertiente epistemológica constructivista, consideran el concepto de alfabetización como el de aprendizaje en general, desde una perspectiva amplia e inclusora.

También se considera pertinente, analizar la relación escritura, lectura y alfabetización. La importancia e impronta cultural de esta última en nuestra cultura, sus múltiples interpretaciones, y las nuevas investigaciones que fundamentan nuevos enfoques para acceder a ella, como así también, la validación de otros sistemas de representación.

En este proyecto se considera apropiado trabajar la propuesta de Eliot W. Eisner. Propuesta que amplía la tradición teórica sobre nuestras creencias acerca del conocimiento humano, vinculada estrechamente con el trabajo de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples para ampliar nuestra visión de la cognición.

Por lo expuesto se considera que esta propuesta de capacitación brinda una opción, una posibilidad de capacitación para los docentes que trabajan la inclusión de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura a través de nuevas formas de intervención en el aula.-

• Destinatarios^{ix}:

Docentes de Nivel Primario de escuelas con adheridas al Programa de Integración Escolar- (todos los ciclos, áreas)

Docentes de Apoyo a la Integración Escolar.

Directivos de Escuelas de Nivel Primario adheridas al Programa de Integración Escolar.

- Cupo: 50 como máximo

- Bibliografía para Capacitandos

- BRAVSLASKY, Berta: “¿Qué se entiende por alfabetización?”. En Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio de 2003. 2

- Bravslasky, Berta: “Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la Escuela”. 1ª ed. 1ra reimp.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

- Bravslasky, Berta: ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. 1ª ed. 3ª reimpression.- Bs. As: Fondo de Cultura Económica, 2009.

- Buckingham, D. (2003) Educación y medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. Capítulo 5. Estrategias del aula.

- Burbules, Nicolás C y Callister, Thomas A. (2000). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Barcelona.

- Colomer, Teresa (2005): “Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela”. México. Fondo de Cultura Económica

- Coria. A. (2003). “Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis”. Congreso de Educación. Perú. Mimeo (Archivo Digital)

- Eisner, E (1994) Cognición y Currículum. Amorrurtu. Bs. As. Capítulos 2 y 3.

- Ferreiro, E (1991) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis , en Goodman Y (comp) Los niños construyen su lectoescritura, Bs. As. Aique

- Ferreiro, E . (1999) La alfabetización como problema teórico y político en Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torrez. Edición de Graciela Quinteros. México, D. F. Fondo de Cultura Económica

- Ferreiro, Emilia En “La complejidad conceptual de la escritura”. DIE/ CINVESTAV

-
- Litwin, E; Maggio, M; Lipsman, M (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis.* Amorrurto . Bs. As. Caps. 1,3,6,7.
 - Olson, D (1997): *El mundo sobre papel.* Ed. Gedisa. Barcelona.
 - PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR **APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. y T.**
 - Zamudio Mesa, C (2000) ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En Pellicer, A; Vernon, S (coords) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* México. Aula Nueva S. M Editorial.
 - -BORZONE de MANRIQUE, Ana María (Coord.)(2001) *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1. 2da. Serie,* Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - CASTEDO, M, Molinari, C., Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Lengua. Nivel Inicial y EGB 1. Serie 1.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - Educación e inclusión para los jóvenes Gobierno de la República Argentina – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. 2005 – 2007
 - Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
 - GASPARG, M. del Pilar y Silvia González (2006) “Enseñar Lengua en 1er. grado” en: *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año,* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>
 - Lus María Angélica. *Si no mejoramos busquemos el porqué.* Encuentro Nacional 2006 Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Educación Especial .
 - Resolución 123/10 *“Las políticas de Inclusión Digital Educativa el programa Conectar igualdad”.*

• Bibliografía Consultada para la Elaboración del Proyecto:

-
- ALTERMAN, Nora (2009) “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Revista Páginas de la escuela de Ciencias de la Educación. FFyC. UNC
 - AUGÉ, Marc: “*Los «No Lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad.*” Editorial Gedisa. 2000, Barcelona.
 - BAQUERO, R y Limón, M (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal, ediciones UNQ. Caps. 1,2,3
 - BRAVSLASKY, Berta: “¿Qué se entiende por alfabetización?”. En Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio de 2003. 2
 - Bravslasky, Berta: “Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la Escuela”. 1ª ed. 1ra reimp.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
 - Bravslasky, Berta: ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. 1ª ed. 3ª reimposición.- Bs. As: Fondo de Cultura Económica, 2009.
 - Buckingham, D. (2003) Educación y medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. Capítulo 6. Ubicando la educación en los medios
 - Buckingham, D. (2003) Educación y medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. Capítulo 5. Estrategias del aula.
 - Burbules, Nicolás C y Callister, Thomas A. (2000). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Barcelona.
 - Bustelo, Eduardo (2007) : El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Bs. As. Siglo XXI. Cap. IV
 - Carmona Belichon, M, Gómez Riviere, A y González Igoa (1992): “Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría”. Edit. Trotta
 - Carranza, Marcela: “La literatura al servicio de los valores”, Imaginaria N 181, Bs. As. Mayo de 2006.
 - Colomer, Teresa (1998) “La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca. Cap. 5
 - Colomer, Teresa (2005): “Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela”. México. Fondo de Cultura Económica
 - Coria. A. (2003). “Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis”. Congreso de Educación. Perú. Mimeo (Archivo Digital)

-
- Dussel, I: Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En : Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Bs. As: Manantial, 2006, p 277-293
 - Eisner, E (1994) Cognición y Currículum. Amorrurtu. Bs. As. Capítulos 2 y 3.
 - Ferreiro, E.(1997) “Alfabetización: Teoría y Práctica. Siglo XXI editores. Bs As. 2008
 - Ferreiro, E (1991) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis , en Goodman Y (comp) Los niños construyen su lectoescritura, Bs. As. Aique
 - Ferreiro, E . (1999) La alfabetización como problema teórico y político en Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torrez. Edición de Graciela Quinteros. México, D. F. Fondo de Cultura Económica
 - Ferreiro, Emilia En “La complejidad conceptual de la escritura”. DIE/ CINVESTAV
 - Litwin, E; Maggio, M; Lipsman, M (2005) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis. Amorrurtu . Bs. As. Caps. 1,3,6,7.
 - Manovich, Lev (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Paidós. Bs. As. Introducción y capítulo .
 - Olson, D (1997): El mundo sobre papel. Ed. Gedisa. Barcelona.
 - Pontecorvo, C. (2002) Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? en Ferreiro (2002) Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona. Gedisa.
 - PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR **APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. y T.**
 - Raiter, A y V Jaichenco (2002): Psicolinguística. Ed. Docencia. Bs As.
 - Zamudio Mesa, C (2000) ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En Pellicer, A; Vernon, S (coords) Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México. Aula Nueva S. M Editorial.

DOCUMENTACIÓN OFICIAL :

- **ALBERGUCCI MARÍA LUZ “EDUCACIÓN ESPECIAL UNA MIRADA DESDE LO CONCEPTUAL Y LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DISPONIBLE: ¿DE LA MANO O EN SENDAS DIFERENTES?” OCTUBRE DE 2006: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE UNIDAD DE INFORMACIÓN.**

-
- -BORZONE de MANRIQUE, Ana María (Coord.)(2001) *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1. 2da. Serie*, Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - CASTEDO, M, Molinari, C., Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Lengua. Nivel Inicial y EGB 1. Serie 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform>
 - Educación e inclusión para los jóvenes Gobierno de la República Argentina – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. 2005 – 2007
 - Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
 - GASPARD, M. del Pilar y Silvia González (2006) “Enseñar Lengua en 1er. grado” en: *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En: <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>
 - Lus María Angélica. *Si no mejoramos busquemos el porqué*. Encuentro Nacional 2006 Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Educación Especial .
 - PROGRAMA PROVINCIAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (APROBADO POR RESOLUCIÓN N°938/98 – M.E.C.C. y T.)
 - Resolución 123/10 *“Las políticas de Inclusión Digital Educativa el programa Conectar igualdad”*.
 - .Resolución CFE N° 105/10:

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Azcoaga, Juan E.; Bello José A; Citrinovitz Jaime; Derman Berta; Frutos Walter(1981): *Los retardos del lenguaje en el niño*”. Edit. Paidós. Barcelona. P
- Azcoaga, Juan E.; Derman, Berta; Iglesias Angélica P. : *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Edit. Paidós. Barcelona
- Carmona Belichon, M, Gómez Riviere, A y González Igoa (1992): *“Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría”*. Edit. Trotta

-
- Ducrot, Oswald; Todorov Tzvetan (1972): Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Editorial Siglo veintiuno. Bs As.
 - García _ Albea, J. (1993): Mente y Conducta. Edit Trotta. Madrid.
 - Karmiloff- Smith, A y K. Karmiloff (2005): Hacia el lenguaje. Ediciones Morata. Madrid.
 - Olson, D (1997): El mundo sobre papel. Ed. Gedisa. Barcelona.
 - Pinker, S (2001): El instinto del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje. Ed. Crítica. Barcelona.
 - Raiter, A y V Jaichenco (2002): Psicolinguística. Ed. Docencia. Bs As.

SITIOS WEB

- Alejandra Bortnik . Discapacidad vs. Integración www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer .
- Carlos Skliar. PONER EN TELA DE JUICIO LA NORMALIDAD, NO LA ANORMALIDAD. POLÍTICAS Y FALTA DE POLÍTICAS EN RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

• Objetivos:

Del proyecto:

- Desarrollar una metodología de trabajo posible desde lo institucional atendiendo a la formación integral de los docentes, en relación con el concepto de “Discapacidad Social”, nuevos enfoques sobre la enseñanza de la lecto-escritura y la Literatura, sistemas de representación del lenguaje escrito; medios y recursos tecnológicos aplicados a niños con necesidades educativas especiales.^{ix}
- Recoger información cualitativa y cuantitativa que permita profundizar el trabajo de integración escolar de niños y niñas con NEE, integrados a aulas regulares

Para lograr estos objetivos se espera:

- Que los docentes:
 - Conozcan la documentación y reglamentación vigente sobre el nuevo enfoque de discapacidad.
 - Analicen las situaciones, elementos, condiciones, estrategias, etc. que en cada una de sus instituciones podrían ser consideradas “barreras” para la integración de niños con necesidades educativas especiales.

-
- Construyan desde una perspectiva institucional e interstitucional, sobre la base de los aportes teóricos de la capacitación, dispositivos y estrategias, institucionales y áulicas para lograr la integración e inclusión efectiva de los niños con necesidades educativas especiales.
 - Construyan y apliquen secuencias didácticas en aulas con niños integrados, desde los enfoques constructivistas para la enseñanza de la lecto-escritura y desde los diferentes sistemas de representación escrita.
- Evaluación^{ix}: “Sistematización de los trabajos semipresenciales y las actividades presenciales realizadas a lo largo de toda la capacitación”.

Los docentes deberán presentar un documento escrito **individual** que sintetice y organice las producciones de los encuentros presenciales y semipresenciales, siguiendo las guías de trabajo correspondientes.

Para la confección del documento se seguirán las siguientes instrucciones: hoja A 4; letra Arial 11; párrafo interlineado 1,5; márgenes superior, inferior, izquierdo y derecho 2,5; máximo 25 páginas como máximo.-

Requisitos de aprobación:

A los efectos de la debida certificación del curso de capacitación los capacitandos deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Porcentaje de asistencia no inferior al cien por ciento (100%) de las actividades presenciales, la que deberá ser registrada en el documento pertinente.
- b. Aprobar los trabajos indicados por el docente.
- c. Aprobar la evaluación final: la que deberá ser presencial, individual y escrita.

• Criterios de Evaluación:

- Participación en las actividades grupales presenciales.
- Participación y colaboración en los trabajos en equipo de las actividades semi presenciales
- Adecuada expresión escrita y oral en: las producciones y en la socialización de los trabajos.
- Porcentaje de asistencia no inferior al cien por ciento (100%) de las actividades presenciales.

-
- Aprobar los trabajos indicados por los docentes.
 - Aprobar la evaluación final: la que deberá ser presencial, individual y escrita.

• Observaciones:

ANEXO III

EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LOS CUENTOS :

“BLANCANIEVES” Y “LA BRUJITA COLORINA”

Cuento: Blancanieves

La siguiente secuencia didáctica está destinada a ejemplificar, de modo sencillo, cómo se podría introducir a los niños, en la reflexión de los diferentes sistemas de representación del lenguaje. Podría ser adaptado para diferentes grados, contextualizando el nivel de complejidad, la carga horaria, el grupo de alumnos, etc.

La propuesta pedagógica apunta a que sea el propio docente, desde una apoyatura teórica brindada por una capacitación en enfoques de la enseñanza de la lecto-escritura, discapacidad social, inteligencias múltiples, recursos tecnológicos, quien construya la propia secuencia según el grupo de trabajo.

Los dos cuentos se encuentran en formato digital, por lo que será necesario trabajar con un procesador de textos, amplificando la imagen con un proyector.

Destinatarios:

Alumnos de 5to grado.

Objetivo:

- conocer los diferentes sistemas de representación del lenguaje oral y el escrito.

-
- explicar las características del sistema pictográfico de comunicación (SPC)
 - producir textos en colaboración en diferentes sistemas de representación, preferentemente el alfabético y el pictográfico

Blancanieves



ve



una casa



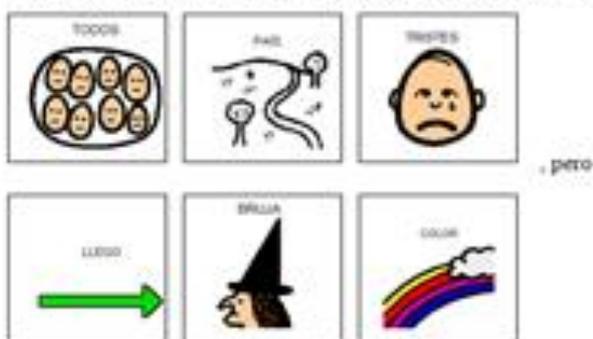
- Lectura modelo, en voz alta por el docente del cuento en el sistema alfabético.
- Lectura del cuento, sólo con los íconos, algunas secuencias.
- Ensayar la lectura en grupo de las otras secuencias, sin leer en el sistema alfabético, utilizando sólo las imágenes.
- Señalar las hipótesis de lectura a partir de los íconos y los dibujos.
- Seleccionar entre todos, cuáles parecen ser las hipótesis más apropiadas.

-
- Evidenciar las contradicciones que pudieran aparecer y que dificultarían o cambiarían el curso del cuento.
 - Señalar en grupo, los íconos utilizados para indicar: acciones, conceptos, sustantivos, adjetivos, etc
 - Explicar a los niños que éste es un sistema de escritura, como el aprendido en 1er grado, pero con características y estructura diferente.
 - Señalar los dos sistemas de escritura que se ven en el cuento (alfabético y pictográfico)
 - Invitar a una persona que conozca el lenguaje de señas y relate el cuento en este sistema.
 - Explicar este otro sistema de representación del lenguaje oral.
 - Invitar a personas que conozcan el sistema Braille y transcribirlo en ese sistema de representación escrita.
 - Explicar el “alfabeto” o índice temático del sistema pictográfico para la comunicación.
 - Armar la síntesis del cuento, ensayando modos de representación escrita a través del sistema pictográfico.
 - Construir un cuento representándolo en el sistema pictográfico.

Cuento: “La bruja colorina”



TODOS EN ESE PAÍS ESTABAN MUY TRISTES... HASTA QUE UN DÍA PASÓ POR AHÍ LA BRUJITA DE LOS COLORES, QUE SE LLAMABA "COLORINA"



- Leer el cuento "La bruja colorina"
- Recordar a los niños las características de este sistema pictográfico de comunicación
- Señalar donde está cada una de las palabras que componen el sistema alfabético y dónde están las palabras representadas en el sistema pictográfico.

-
- Armar entre todos, un cuento en los dos sistemas de representación, teniendo en cuenta el alfabeto pictográfico.
 - Armar, en grupos pequeños, diferentes finales al cuento hecho en el grupo clase.
 - Ensayar entre todos, la construcción de un texto de ciencias sociales o naturales, trabajando los dos sistemas y siempre señalando el modo de representación alfabético y el modo de representación pictográfico

Anexo IV

Cuentos completos "Blancanieves" y "la Brujita Colorina":



Blancanieves ve una casa



En la casa viven siete enanitos



7



La Reina habla con el espejo



La Reina está enfadada.



La bruja envenena la manzana.



Blancanieves muerde la manzana.



Los enanitos están tristes.

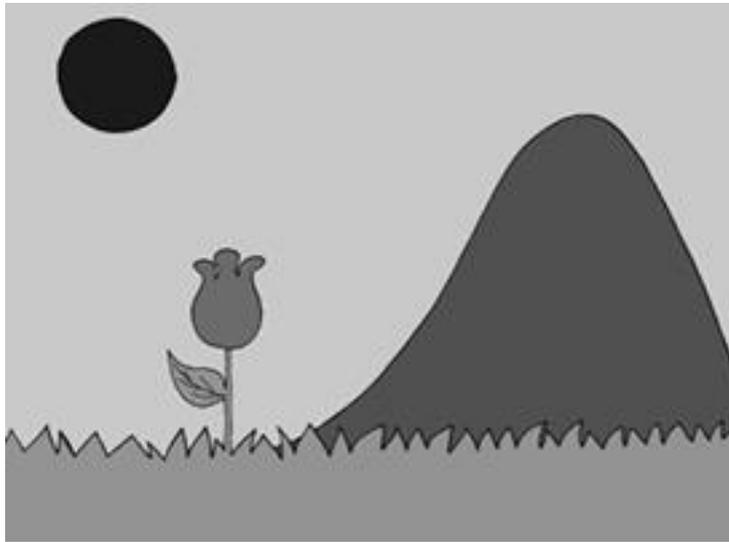


El príncipe besa a Blancanieves

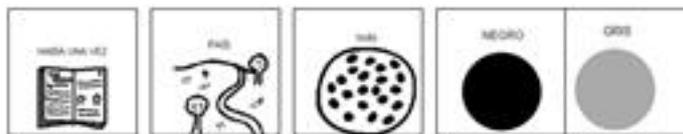




LA BRUJITA COLORINA



HABÍA UNA VEZ, UN PAÍS QUE ERA TODO NEGRO Y GRIS: EL CIELO, EL PASTO, LA MONTAÑA, EL SOL Y LA FLOR.





LA BRUJITA TRAÍA UNA BOLSA LLENA DE PELOTTAS. PERO NO ERAN PELOTTAS COMUNES, ERAN MÁGICAS. HABÍA DE TODOS LOS COLORES: MARRÓN, VERDE, AZUL, AMARILLO, ROJO....

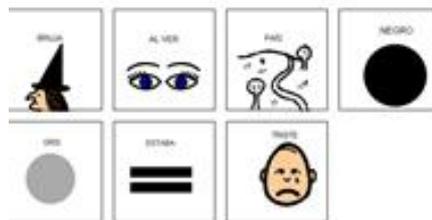


LA BRUJITA TRAÍA UNA BOLSA LLENA DE PELOTTAS. PERO NO ERAN PELOTTAS COMUNES, ERAN MÁGICAS. HABÍA DE TODOS LOS COLORES: MARRÓN, VERDE, AZUL, AMARILLO, ROJO....





AL VER AQUEL PAÍS LA BRUJITA DIJO: ¡OH, QUE TRISTE!!! ¿DÓNDE ESTÁN LOS COLORES?
TODOS LE CONTESTARON "ES EL PAÍS NEGRO Y GRIS. ¡POR ESO ES TAN TRISTE!!



EL CIELO LE DIJO: "BRUJITA, DAME EL COLOR Y VOY A SER FELÍZ"





LA BRUJITA LE REGALÓ UNAS PELOTTAS Y DIO: "DE ACUERDO. ALAS DE PATO, PIEL DE DRAGON. PAJ!!!! PARA TI EL COLOR ES EL CELESTE!!!!"



LUEGO, LA LLAMÓ LA MONTAÑA Y LE DIO: "BRUJITA, DAME COLOR QUE VOY A SER FELIZ"





LA BRUJITA LE REGALÓ UNAS PELOTTITAS Y DIJO: "DE ACUERDO, ALAS DE PATO, PIEL DE DRAGÓN. PAF!!!! PARA TI EL COLOR MARRÓN!"

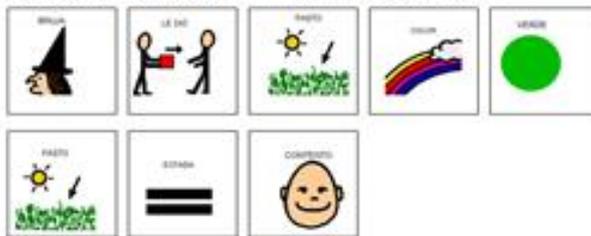


MÁS TARDE, LA LLAMÓ EL PASTO Y LE DIJO: "BRUJITA, DAME COLOR, QUE VOY A SER FELIZ!"

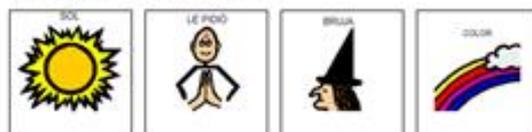




LA BRUJITA LE REGALÓ UNAS PELOTTITAS Y DIJO: "DE ACUERDO ALAS DE PATO, PIEL DE DRAGON PAF!!!!!! PARA TI EL COLOR VERDE!"

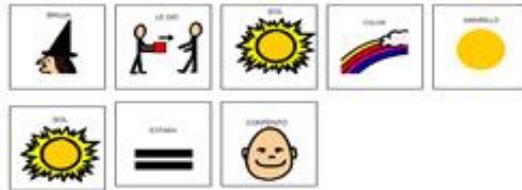


LLEGÓ EL TURNO DEL SOL. LA LLAMÓ Y LE DIJO: "BRUJITA, DAME COLOR, QUE VOY A SER FELÍZ!"

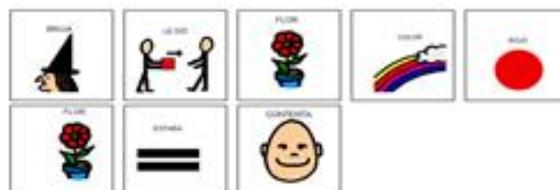




LA BRUJITA VOLÓ A TIRAR SUS PELOTTAS MÁGICAS Y DIO: "DE ACUERDO. ALAS DE PATO, PIEL DE DRAGÓN. PAF!!!! PARA TI EL COLOR AMARILLO!"



LA BRUJITA TIRO UNA VEZ MAS SUS PELOTTAS. REPITO LAS PALABRAS MÁGICAS Y LE REGALÓ EL COLOR ROJO

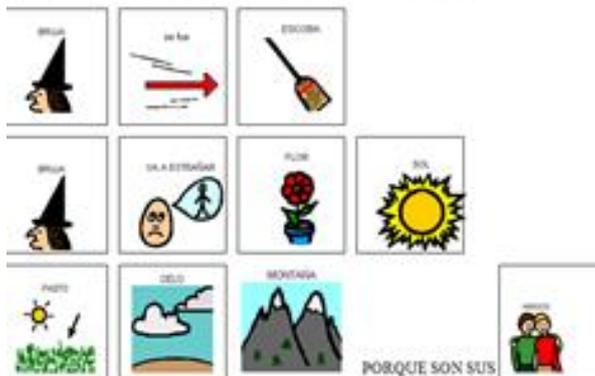


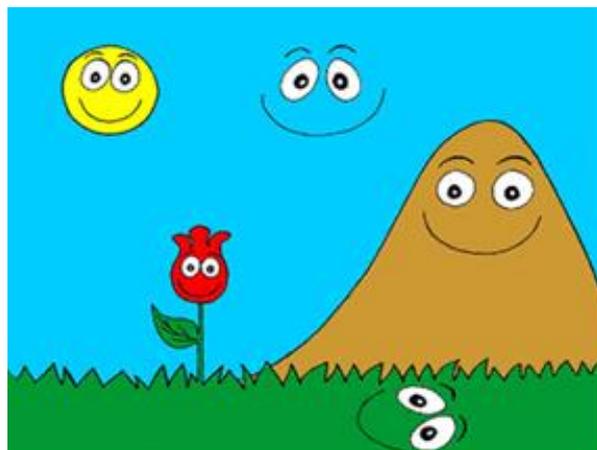


POR ÚLTIMO, LA LLAMO LA FLOR Y TRAMBIEN LE PIDIÓ EL COLOR PARA SER FELIZ.

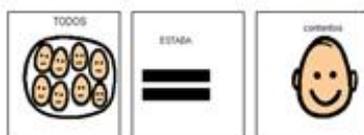


LA BRUJITA COLORINA SUBIÓ A SU ESCOBA Y PARTIÓ A RECORRER OTROS PAÍSES PERO NUNCA SE VA A OLVIDAR DE SUS NUEVOS AMIGOS QUE GRACIAS A LA MAGIA FUERON FELICES POR SIEMPRE





AHORA ESTABAN TODOS FELICES. Y ¿QUIEN NO IBA A ESTARLO SI LA BRUJITA CAMBIO EL PAÍS NEGRO Y GRIS AL PAÍS DE LOS COLORES?



Agradecimientos

En el largo y complejo proceso de construcción del presente trabajo, se contó con la inestimable colaboración y participación de muchas personas a quienes se desea expresar el más sincero agradecimiento, pues se parte de la idea que, en este mundo conocido, nadie construye nada en soledad.

En primer lugar, por sus inestimables aportes intelectuales, su apoyo desinteresado no sólo en el saber sino también por su tiempo, a mi **co- director, el Lic. Julio Fijman**. Y en este lugar también, a **mi familia**, que como siempre me estimularon con su amor y su paciencia en este destino elegido de seguir estudiando “para ignorar un poco menos” como diría Sor Juana Inés de la Cruz. Especialmente a **Agostina**, que sin lugar a dudas, cumple un designio misterioso y profundo en mí.

A la directora del trabajo, **Graciela Herrera de Bett**, afectuosamente “Chela”, mentora tenaz con su paciencia, experiencia, sus comentarios oportunos, sugerencias, aportes metodológicos, y respeto, en este proceso de idas y vueltas constantes para la producción final.

A la **Directora Regional de la Región IV**, quien con sumo respeto autorizó, y permitió la entrada a la institución objeto de estudio y lógicamente, a los **docentes y directivos de la EGB N° 1005** (hoy denominada Escuela de Educación Primaria N° 1005 “Dora Tocheff”) quienes brindaron los aportes imprescindibles para la investigación de la unidad educativa estudiada y la propuesta pedagógica específica.

Lic. Silvia Alejandra González

Charata, Chaco.