

Procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual



Marcela Kurlat

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Letras.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

Andrea Arbitman

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Letras. Argentina.

Flora Perelman

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Letras. Argentina.

Recibido: 27 de febrero de 2025

Aceptado: 23 de mayo de 2025

Resumen

Este artículo busca compartir los resultados de una Tesis de Maestría por la Universidad de La Plata, cuyo propósito es indagar desde un enfoque constructivista las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura producidas por personas con discapacidad intelectual que concurren a Escuelas de Educación Especial y a Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para esto desarrollaremos la génesis de la investigación, el abordaje metodológico de generación conceptual utilizado para la construcción del objeto de estudio y los principales resultados alcanzados en torno a la población joven y adulta con discapacidad intelectual. Como conclusiones, abordaremos las consecuencias pedagógicas que dichos resultados conllevan para indagaciones futuras.

Palabras clave: Alfabetización; Personas jóvenes y adultas; Discapacidad intelectual; Epistemología constructivista; Procesos de escritura.

Processes involved in the Writing System Construction of Children, Youth and Adults with Intellectual Disability

Abstract

This article is intended to share the results of a master thesis, for the of the University of La Plata. The study was meant to explore the conceptualizations of the writing system built by children, youth and adults with intellectual disability, who attend Special Education Schools and Elementary Literacy Centers in the Autonomous City of Buenos Aires. This article will develop the origin of the investigation, the qualitative methodological approach used to build the object of study, and the main results obtained from young and adult population with intellectual disability. In the conclusions, the pedagogic consequences involved in such results will be discussed for future research reference.

Keywords: Literacy; Youth and adults; Intellectual disability; Constructivist epistemology; Written processes.

Introducción

El presente artículo busca compartir los resultados de una línea de investigación en el marco del Proyecto FILOCyT FC19-099 “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: Dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista”, bajo la dirección de Marcela Kurlat, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El plan de investigación contempla como objetivo general la ampliación de la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas a través de diversas tesis de posgrado. Entre ellas, la tesis de Andrea Arbitman, en el marco de la Maestría de Escritura y Alfabetización de la Universidad de La Plata, bajo la dirección de Marcela Kurlat y la codirección de Flora Perelman. En ella se propuso indagar las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen personas con discapacidad intelectual que concurren a Escuelas de Educación Especial y a Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las preguntas que conformaron el problema de investigación fueron: ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, que concurren a Escuelas de Educación Especial y a Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión encontrada en las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con niños (1979, en adelante) y las planteadas por Kurlat y Perelman en adultos (2012) sin discapacidad intelectual? ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población?¹

La estrategia metodológica tomó como antecedente principal las investigaciones de Kurlat (2011, 2014, 2015) y combinó diferentes modos de hacer ciencia de lo social: el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo participativo (Sirvent y Rigal, 2023). Las herramientas de obtención de datos estuvieron constituidas por entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación

¹ Dados los límites de extensión de este trabajo, enfocaremos aquí los hallazgos vinculados a la población joven y adulta y solo haremos referencia a algunos casos infantiles a modo de comparación entre poblaciones, ya que resulta de gran importancia para las Conclusiones finales de la Tesis.

clínico-crítica (Castorina y Lenzi, 2000), observaciones de los espacios educativos y sesiones de retroalimentación (Sirvent y Rigal, 2023).

Desarrollaremos en estas páginas la génesis de la investigación, el abordaje metodológico elegido para la construcción del objeto de estudio y los principales resultados alcanzados en torno a la población joven y adulta con discapacidad intelectual. Como Conclusiones, comentaremos los posibles aportes de nuestra investigación a la enseñanza que constituyen un punto de partida para indagaciones futuras.

Sustentos y antecedentes del proceso de investigación

A lo largo de diversas trayectorias profesionales en el ámbito de la docencia y la formación en Educación Especial —tanto en los propios procesos de formación como en el ejercicio de roles educativos—, se ha observado en la práctica pedagógica dirigida a personas con discapacidad intelectual una mirada predominantemente orientada por el paradigma médico-patológico, centrada en la rehabilitación, el aprestamiento, la memorización, la ejercitación y la ausencia de una didáctica que acompañe los procesos constructivos de los sujetos. Históricamente, la población con discapacidad intelectual ha sido relegada de la enseñanza de la escritura como objeto social, cultural, lingüístico. Lo dicho puede confirmarse, por ejemplo, al leer la fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial (ISPEE) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

La formación docente en este campo no ha sido ajena al paradigma médico-psicométrico prevaleciente en la Educación Especial a partir de mediados del siglo XX. En sus comienzos, en nuestro país la formación docente en Educación Especial requería el título de maestro que se obtenía en el nivel medio en las Escuelas Normales. Cuando el magisterio pasó al nivel superior, ya no se requirió ingreso con título de maestro; sin embargo, no se modificó el plan de estudios para compensar esta situación e incluir la formación en competencias de enseñanza. Por el contrario, en la formación docente para Educación Especial 'se fueron incorporando disciplinas del dominio de otras profesiones de apoyo a la Educación Especial, llegando a primar en muchas ocasiones el concepto de rehabilitación sobre el de educación. En un estudio [...] llevado a cabo en 1997 sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de Educación Especial, observamos que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventaja con creces a las de carácter pedagógico-didácticas'. (PEI, s/f: párr. 1)

Un antecedente teórico-metodológico central desde la psicología genética que aporta a la mirada general sobre los procesos constructivos en la población con discapacidad intelectual es el trabajo de Bärbel Inhelder (1971 [1943]) para su Tesis Doctoral, en el que se realizaron pruebas de diagnóstico operatorio, utilizando el método clínico con niños con retardo mental (como se los denominaba en ese tiempo), con el objetivo de explorar en dicha población si conservaban las nociones de sustancia, peso y volumen del mismo modo que lo hacían niños sin ninguna dificultad. La Tesis arribó a las siguientes Conclusiones: todo niño con retardo sigue un desarrollo, que, aunque retrasado, presenta el mismo orden que el del niño normal, sin saltar niveles de desarrollo y, en su evolución, se ajusta al patrón común que siguen todos los niños. A esta regularidad la denominó "paralelismo psicogenético". Encontró, sin embargo, la existencia de regresiones cognitivas, que consisten en pasar de un nivel determinado de desarrollo a otro menos avanzado, característica a la que llamó "viscosidad genética", atribuyéndola al prolongado tiempo que el niño débil mental necesita para completar un estadio. Por último, afirmó que los niños con retardo se detienen en algún

momento de la evolución del período de las operaciones concretas, lo que denominó “inacabamiento del desarrollo”.

La investigación de Inhelder motivó la pregunta acerca de si existiría un “paralelismo psicogenético” en relación con la construcción del sistema de escritura, y si la “viscosidad genética” y el “inacabamiento del desarrollo” estarían jugando también como posibles especificidades de la población con discapacidad intelectual, en el proceso de construcción del sistema de escritura.

Las investigaciones de Ferreiro (véase Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez-Palacio, 1982; Vernon, 1991; Alvarado, 2002; Molinari y Ferreiro, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Ferreiro, 2009) han puesto de manifiesto los procesos constructivos de niños y niñas al apropiarse del sistema de escritura, permitiéndonos entender los caminos que recorren para comprender las características, el valor y la función de la escritura desde que esta se constituye en objeto de su atención, y por lo tanto, de su conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979: 13). Asimismo, las investigaciones focalizadas en los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011, 2014, 2015; Kurlat y Perelman, 2012) constituyen el contexto de descubrimiento de la indagación que aquí se presenta, ya que permiten reflexionar sobre la trama particular y compleja que implica la alfabetización inicial en población sin discapacidad intelectual. Dichas investigaciones invitan a entender ese proceso como una trenza de tres hebras:

- a) la primera hebra, compuesta por las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, convergentes con las ya conocidas en la población infantil desde la psicología genética, que van desde etapas prefonetizantes a fonetizantes de la escritura;
- b) la segunda hebra, las marcas de exclusión, implica huellas en los modos de aprender y de concebirse las personas como lectoras y productoras de escritura por haber sufrido una exclusión escolar, que no puede despegarse de la exclusión social. Se trata de marcas de dolor, vergüenza, sensación de culpa al no haber terminado la escuela, que intervienen en los procesos actuales de alfabetización, generando inhibiciones, desvalorización de las propias producciones y dificultad para desplegar su conceptualización más genuina, ya que la persona considera “que no sabe nada”;
- c) las marcas de enseñanza, tercera hebra, refiere a las huellas que las personas manifiestan acerca de cómo han sido enseñadas, desde concepciones e ideas sobre lo que es leer y escribir o preconceptos acerca de cómo se aprende. Dichas marcas pueden actuar como obstaculizadoras del avance conceptual, cuando se cree, por ejemplo, que “leer es descifrar” o que “a escribir se aprende copiando y copiando”.

Cuando estas dos últimas hebras son muy fuertes, impiden conocer u obstaculizan el avance conceptual, constituyendo verdaderos “laberintos de escritura” (Kurlat, 2011).

Es así que emergió la pregunta para un nuevo contexto de descubrimiento: ¿se encontraría la misma trenza caracterizando los procesos de alfabetización de la población con discapacidad intelectual? O bien, ¿qué especificidad adquiriría?

En cuanto a esta población, algunas investigaciones empezaron a dar algunas respuestas, constituyendo un importante punto de partida para interrogarnos sobre las construcciones que realizan los sujetos con discapacidad intelectual para adentrarse en el mundo letrado.

En 1998, Neus Roca Cortés se propuso comprender, desde el enfoque constructivista, cómo el niño con discapacidad intelectual construye el sistema alfabético de escritura suministrando, en distintos momentos del año, tomas de escritura desde los protocolos

utilizados por Ferreiro y Gómez-Palacio (1982). Se realizó un seguimiento longitudinal de ocho niños de entre dos y cinco años con discapacidad intelectual, incluidos en escuelas o aulas regulares, a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cómo es posible que después de haber trabajado la discriminación de vocales, visual y auditivamente, el niño las conoce, pero no las utiliza adecuadamente al escribir?
¿Cómo es que hay niños que saben leer y escribir y son inmaduros en algún supuesto prerequisite, como por ejemplo la orientación espacial? En niños deficientes, ¿qué expectativas de aprendizaje se pueden tener cuando ya llevamos cuatro cursos trabajando con ellos?, ¿podemos enseñarles algo más? (Roca Cortés *et al.*, 1998: 9-10)

Sus conclusiones afirman que los sujetos estudiados siguen el proceso de construcción del sistema alfabético conocido hasta ahora en el alumnado general. Asimismo, las autoras advierten que los resultados aportados suponen una primera aproximación de esta perspectiva a personas con discapacidad, dado que el tamaño de la muestra no permite generalizaciones.

Por otro lado, Ellys Morales Salinas (2001) se planteó investigar la manera en que alumnos con Síndrome de Down adquieren y hacen uso del lenguaje escrito. El trabajo se llevó a cabo con diecisiete alumnos y alumnas de una institución privada para personas con Síndrome de Down en México D.F., desde los cinco hasta los veinte años. En el estudio se observan las nociones tempranas de lectura, de narración y conocimientos básicos de escritura. Se aplicaron pruebas en pequeños grupos y luego se construyeron perfiles individuales de cada alumno y en cada área, completando la información con observaciones del trabajo escolar. Los resultados obtenidos por cada alumno también se analizaron y compararon con las etapas descritas por Ferreiro y Gómez-Palacio (1982), aportando las siguientes Conclusiones: el proceso de adquisición de la lengua escrita en el alumno con Síndrome de Down es el mismo que el de cualquier otro niño, con la diferencia de que se da en un período de mayor tiempo. La autora sostiene que dicha apropiación y avance dependerá de lo que los educadores puedan proporcionar en relación con un uso real y significativo de la lectura y escritura (Morales Salinas, 2001: 165).

La investigación que aquí presentamos se propuso validar lo realizado por las indagaciones anteriores con una muestra más amplia que incluyó a personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual, así como generar conocimiento sobre la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población.

En función de los antecedentes mencionados, se partió de los siguientes supuestos:

- » las personas con discapacidad intelectual transitan por los mismos procesos de construcción del sistema de escritura en la alfabetización inicial que la población sin discapacidad intelectual. Los escasos antecedentes encontrados compartían esta misma mirada.
- » podría haber determinados factores facilitadores de cierta demora en los procesos de construcción en la población estudiada, tales como:
 - La demora de entrar en contacto con la cultura letrada (tanto desde la escuela como, muy posiblemente, desde el ámbito familiar) en cuanto a la disponibilidad y acceso a la cultura escrita, por priorizar factores médicos y asistenciales.
 - La demora como consecuencia del tipo de propuestas, intervenciones y condiciones que se generan en torno a la alfabetización inicial de las personas con discapacidad. Es el caso de las tareas más cercanas al aprestamiento, sin demasiado o poco contacto con escrituras y lecturas en contexto, o prácticas que solo se dedican a la copia, sin reflexionar sobre aquello que se está produciendo; así como las propuestas que tienden más a la asociación con el sonido, dejando de lado el sentido social de la

producción escrita y sin tener en cuenta las conceptualizaciones de los sujetos en la construcción del sistema de escritura.

La presente investigación buscó generar conocimiento científico que permitiera reconocer las conceptualizaciones con relación al sistema de escritura que construyen personas con discapacidad intelectual, en pos de contribuir a una alfabetización diferente a la que hoy se ejerce en muchas instituciones.

Se propuso escuchar sus voces, conocer y reconocer los procesos, las hipótesis y las ideas que las personas generan —en este caso, sobre el sistema de escritura—, con el objeto de propiciar prácticas alfabetizadoras más potentes, orientadas a la construcción de lectores y escritores competentes, inmersos en la sociedad letrada, desde un paradigma de inclusión.

La perspectiva teórica del presente trabajo se nutre de la construcción teórica de Ferreiro (1979, en adelante). En este sentido, desde el punto de vista epistemológico, se adopta un enfoque constructivista, el cual sostiene que el conocimiento es un proceso, producto de la interacción mutuamente transformadora del sujeto y el objeto. Este enfoque sustenta las distintas miradas sobre los siguientes aspectos:

- » La concepción del sujeto que aprende: como un sujeto activo, en continua interacción con el objeto —la escritura, en este caso—, “un sujeto creador y verificador de teorías, y naturalmente activo en la construcción del conocimiento” (Ferreiro, 2000: 8); un sujeto reflexivo a quien, al interactuar con el objeto, se le presentan diversos conflictos, que deberá ir resolviendo para seguir construyéndolo, entendiéndolo y transformándolo.
- » La concepción del error: se distancia de ser considerado desde la lógica de un adulto alfabetizado en clave de correcto o incorrecto, equivocación, omisión, escrituras incompletas, al concebirlo como un error constructivo, como parte del proceso de la interacción con el objeto; “error” como testimonio de una acción intelectual del sujeto frente a lo que intenta conocer, modificar y construir.
- » La idea de escritura: lejos de entenderse como la adquisición de una técnica de transcripción de los sonidos a formas gráficas, como si se tratara de un simple código de notación, se conceptualiza como la apropiación de un complejo sistema de representación.

La escritura es un sistema que el sujeto cognoscente intenta comprender, interactuando con las marcas escritas que se le presentan (conjunto finito de formas fijas, convencionales que se combinan entre sí). En ese proceso, construye interpretaciones, hipótesis que le van otorgando sentido a esas marcas gráficas, con avances y retrocesos, realizando aproximaciones sucesivas. Y es en ese contacto con la escritura que comenzará a analizar los sonidos y las formas gráficas, a fin de comprender la escritura alfabética, en pleno contacto con ella, entendiendo que aprender a leer y escribir implica un uso real, comunicativo y social de la lengua escrita, desde la interacción plena y temprana con ella.

Decisiones metodológicas centrales

Se implementó un diseño cualitativo de tipo interpretativo-comprensivo, con rasgos exploratorios, comparativos y parcialmente longitudinales, centrado en el estudio de casos y la generación de conocimiento conceptual en torno al sistema de escritura en personas con discapacidad intelectual. El proyecto combinó el método clínico-crítico psicogenético (Piaget, 1926; Castorina y Lenzi, 2000) con el método comparativo

constante de Glaser y Strauss (1967; Strauss y Corbin, 2002) para la construcción de su objeto de estudio. Respecto al proceso de conceptualización sobre el sistema de escritura en los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, se utilizaron algunas situaciones análogas a las creadas por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez-Palacio (1982), Ferreiro *et al.* (1983), Kurlat (2011), seleccionadas y recreadas para ajustarlas al código lingüístico del contexto y la población estudiada. Se compararon los resultados con los de las investigaciones de Ferreiro y con los de Kurlat y se describieron algunas situaciones de enseñanza *ad hoc*, desde observaciones naturalistas de clases en las que se enmarca la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como unidad de análisis secundaria, como contexto que posibilita y restringe los aprendizajes.

Como ya se ha mencionado, el objetivo fue generar conocimiento sobre las conceptualizaciones que construyen los sujetos con discapacidad intelectual en el proceso de alfabetización inicial, en pos de contribuir a una enseñanza respetuosa de dichos procesos constructivos, proporcionando herramientas empíricas a futuras prácticas de enseñanza, para la construcción de una sociedad inclusiva, plena de lectores y escritores que ejerzan las prácticas sociales del lenguaje a lo largo de su vida.

Un importante propósito fue analizar si se corresponden dichas conceptualizaciones con las planteadas en las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en niños (1979 en adelante), y por Ferreiro (1983) y Kurlat (2011) en sujetos jóvenes y adultos sin discapacidad intelectual. A su vez, se buscó generar conocimiento original acerca de la especificidad de la construcción del sistema de escritura en esta población.

Como objetivos para la acción, la indagación se propuso compartir con los docentes los resultados alcanzados para pensar estrategias de intervención que pudieran acompañar dicha especificidad.

Se realizaron las entrevistas en tres escuelas de Educación Especial y Formación Integral de gestión pública y en dos Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En total se entrevistaron cincuenta sujetos, entre ellos veintisiete niños de entre seis y trece años, trece jóvenes de entre catorce y veinte años y diez adultos de entre veintiuno y cuarenta y siete años. De las entrevistas, cuarenta y cuatro fueron realizadas en las escuelas de Educación Especial y Formación Integral, y seis en los Espacios de Alfabetización Inicial de personas jóvenes y adultas. Si bien no hemos hecho foco en los diagnósticos que las personas entrevistadas poseen, la selección de la muestra ha implicado su designación por parte de referentes de las instituciones educativas a las que dichas personas concurrían. De los cincuenta sujetos entrevistados: algunos no poseen un diagnóstico específico, otros presentan “retraso madurativo y problemas de aprendizaje”, hay casos con “trastornos del lenguaje”, o con “dificultades auditivas o de visión”; algunos presentan Síndrome de Down; otros poseen agenesia del cuerpo calloso o trastornos generalizados del desarrollo. Algunas de las personas entrevistadas habían tenido experiencias en escuelas comunes, previas al ingreso a la Escuela de Educación Especial y otras, al momento de la entrevista, se encontraban en una situación de matrícula compartida (asistían a la Escuela de Educación Especial y a la Escuela Primaria de Educación Común, en distintos turnos o días). La mayoría de las personas adultas concurría por primera vez a un espacio educativo de la Modalidad Especial.

Las grandes dimensiones de análisis fueron las siguientes:

- A) Las conceptualizaciones que los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual construyen acerca del sistema de escritura en relación con los siguientes aspectos:

- 1- La manera en que el sujeto procede a escribir y leer el nombre propio, como primera forma estable dotada de significación.
 - 2- Los niveles de conceptualización de los sujetos sobre el sistema de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético, cuasialfabético y alfabético.
- B) La descripción de las situaciones didácticas en las cuales los sujetos participan en su proceso de escolarización (como análisis *ad hoc*) en cuanto a las condiciones didácticas (tipo de consignas que se presentan, modalidad de trabajo, tipo de actividades) e intervenciones de los docentes en situaciones de escritura.

Se realizaron entrevistas clínicas individuales, con la siguiente propuesta para la toma de escritura:

- 1- Escritura del nombre propio: "Escribí tu nombre. Lee cómo escribiste...".
- 2- Análisis de las partes del nombre: se tapó el nombre con un papel blanco y a medida que se iban destapando las letras, se preguntó: "Hasta ahí, ¿qué dice?".
- 3- Escritura de algunas palabras conocidas (seleccionadas por la persona entrevistada): "Escribí algunas palabras que sepas, conozcas. ¿Qué escribiste? Mostrame, señalando con el dedo o lápiz cómo escribiste...".
- 4- Escritura al dictado de palabras: "Ahora te voy a dictar palabras para que las escribas, como vos sepas". Al terminar cada palabra se pidió su interpretación mediante señalamiento: "¿Ya dice...? Mostrame, señalando con el dedo o lápiz cómo escribiste...".
 Se dictaron palabras con sílabas simples, consonante vocal (CV), con distinta cantidad de sílabas, con sílabas complejas en distintas combinaciones (CCV/CVC) y una palabra monosílaba.
 Las palabras dictadas fueron las siguientes: GATO - CONEJO - MARIPOSA - TIGRE - PULPO - CANGREJO - PEZ.
 Teniendo en cuenta cómo escribía el entrevistado, se le podía solicitar la escritura de otras palabras, por ejemplo: PATO - GATA - GATITO/TA - CONEJA - CONEJITO/TA.
- 5- Escritura de una oración e interpretación con señalamiento: "Ahora voy a dictarte una oración para que escribas ("EL GATO TOMA LECHE").
 Mostrame, señalando con el dedo o lápiz, cómo escribiste...".

El método psicogenético se utilizó para el análisis de las entrevistas individuales categorizando los niveles de conceptualización e hipótesis de los sujetos, en comparación con los hallazgos de las investigaciones antecedentes. El método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967) se implementó para categorizar tanto los fragmentos de las entrevistas que implicaban hallazgos como las observaciones de clase, en relación con situaciones de enseñanza y aprendizaje, y las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura y la lectura.

La totalidad de entrevistas fue filmada desde un teléfono celular con soporte, que enfocaba en todo momento las manos y la hoja en donde los sujetos iban escribiendo y luego interpretando aquello que escribían.

Hemos escuchado las voces de niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, y observamos sus procesos de construcción sobre el sistema de escritura, conociendo y reconociendo sus especificidades. Compartiremos los principales resultados alcanzados, tomando como muestra, en esta oportunidad, a la población joven y adulta.

Camino de escritura en personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual

Manuel (Figura 1), al momento de la entrevista, contaba con treinta y tres años de edad. Podemos ubicar su producción, como veremos a continuación, en el primer período de escritura descrito por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio (1982), que implica la diferenciación de la escritura de otro tipo de la representación icónica. Es una etapa aún prefonetizante de la escritura.

Manuel percibe que al escribir realiza trazados diferentes que al producir un dibujo:

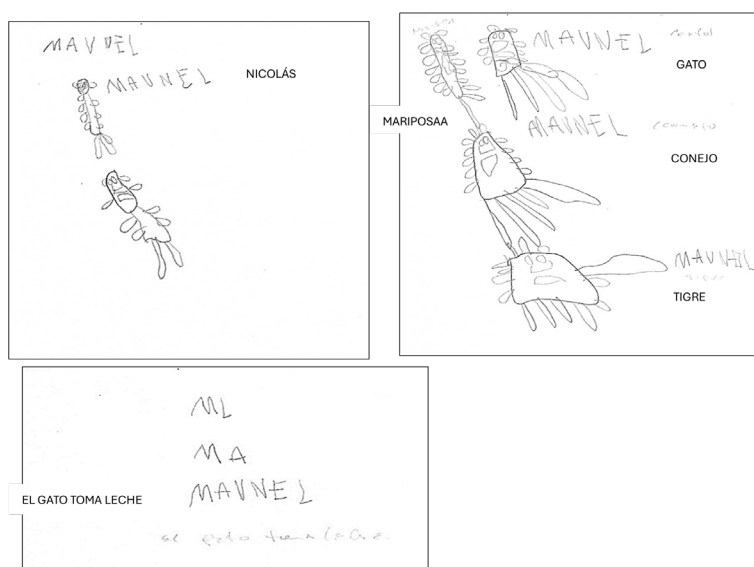


Figura 1. Escrituras de Manuel. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

La escritura se constituye, en este período, como un objeto sustituto y el sujeto comienza a reconocer la arbitrariedad de las formas y su orden lineal. La subjetividad, en este momento, juega un papel muy importante en relación con el significado que la persona le atribuye a la escritura.

En la escritura de Manuel es interesante observar que, salvo para su nombre y en el momento en que escribe la oración, para el resto de las palabras primero dibuja y ante la pregunta de la entrevistadora, procede a producir las escrituras que acompañan el dibujo. Al observar las diferentes palabras, podemos dar cuenta de que en todas las escrituras utiliza letras de su nombre. Realiza escrituras idénticas (MAUNEL) para las palabras “gato” y “conejo”, pero para “tigre” presenta una pequeña variante (MAUNOL). Manuel trata de interpretar sus escrituras reiteradamente, pareciera que está intentado ajustar aquello que escribió con lo que quiso poner.

Respecto a la oración, al igual que en su nombre, escribe directamente letras: “[Piensa, dice] ‘el ga-to’ [escribe ML], ‘es gato’ [abajo escribe MA], [repite] ‘el gato’ [debajo escribe MA], ‘toma’ [escribe UN] ‘leche’ [escribe EL, mira a la entrevistadora, después de dos intentos queda MAUNEL]”.

En ese mismo período ubicamos la escritura de Raquel de cuarenta y dos años (Figura 2):

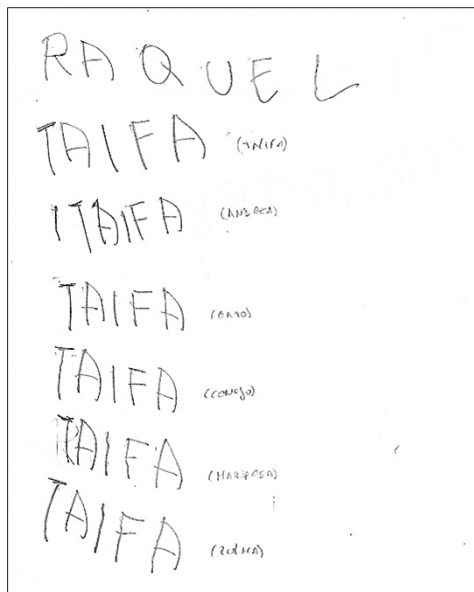


Figura 2. Escrituras de Raquel. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Raquel escribe la mayoría de las palabras con cadenas gráficas idénticas, salvo al escribir “Andrea” (palabra a su elección), en la que presenta una pequeña variante, lo que demuestra que la construcción de la hipótesis de diferenciación interfigural, que implica que a palabras diferentes les corresponden cadenas gráficas diferentes, aún está en proceso.

Vanesa (Figura 3), de veinte años de edad, realiza escrituras fijas (con predominio de grafías convencionales), tanto en cantidad como en variedad de letras, ubicándose en el segundo período identificado por Ferreiro (1982). Escribe diferentes palabras con las mismas cadenas gráficas, siendo su intención o adjudicación de sentido lo que garantiza la diferencia entre ellas. Estas escrituras también forman parte de un período presilábico o p fonetizante.

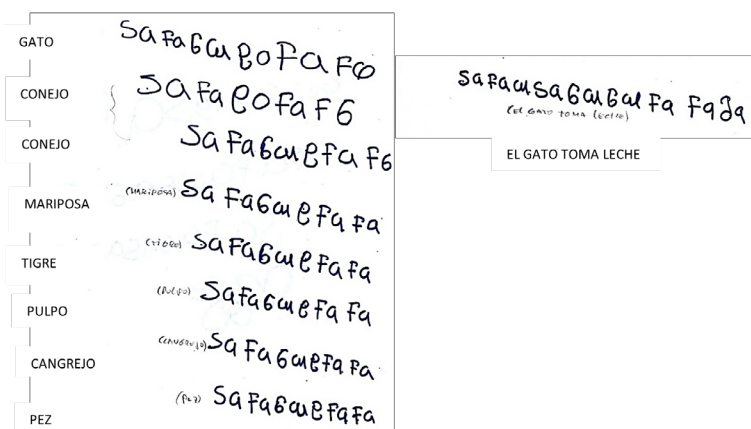


Figura 3. Escrituras de Vanesa. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Jorge Luis (Figura 4), de veintidós años de edad, se encuentra en el segundo período respecto a su escritura, el cual se caracteriza por intentar establecer propiedades de legibilidad e interpretabilidad. Para ello, los sujetos realizan un gran esfuerzo, con el

repertorio de letras disponibles o inventándolas, para que palabras distintas se escriban de manera diferente, aunque aún constituye una etapa presilábica o prefonetizante de la escritura. Veamos sus producciones:

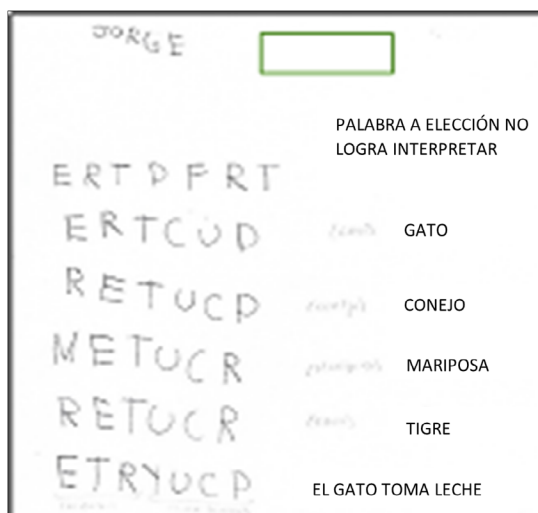


Figura 4. Escrituras de Jorge Luis. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Jorge Luis escribe su nombre convencionalmente. Considerando el resto de sus producciones, se observa en ellas la presencia de variedad interna (intrafigural) y variedad externa (interfigural). Utiliza un repertorio acotado y diferencia una cadena gráfica de la otra, logrando una escritura diferenciada, y salvo en la escritura de la palabra de su elección, en las palabras dictadas por la entrevistadora notamos una cantidad constante de grafías con repertorio o posición variable. La linealidad y orientación de la escritura son convencionales, así como las marcas que utiliza.

La oración es una escritura continua, sin separación, en la que no hay coincidencia del patrón. En las escrituras solicitadas por la entrevistadora, Jorge Luis intenta realizar ajustes en la interpretación de sus producciones al leerlas, por momentos le cuesta y finalmente hace una lectura global. En la escritura de la palabra a su elección, más allá de los distintos intentos, no logra interpretarla. A lo largo de la entrevista, Jorge Luis hace un gran esfuerzo por escribir y se lo observa controlando lo que ya produjo, al momento de escribir una nueva palabra. También realiza algunas verbalizaciones: “gato, la a, ga”, “ti-ti”, “ma-ma”, logrando colocar la letra inicial pertinente, en la escritura de “mariposa” (METUCR).

Otro ejemplo de este período es la escritura de Alejandro (Figura 5), de cuarenta y seis años, que presenta una escritura diferenciada, salvo en la escritura de “mamá”, palabra de su elección (que escribe convencionalmente):

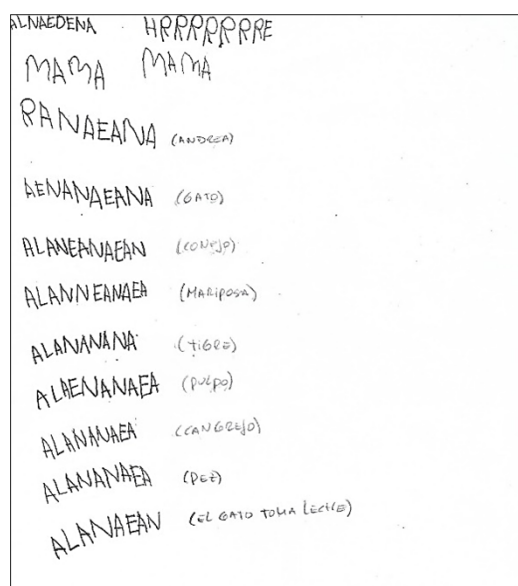


Figura 5. Escrituras de Alejandro. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Por último, nos encontramos con escrituras que pertenecen al tercer período, en el que el sujeto comienza a establecer una correspondencia entre aspectos sonoros y gráficos de su escritura, ingresando a una “etapa fonetizante”. A su vez, este período está compuesto por subperíodos: el silábico, el silábico-alfabético, (el cuasialfabético) y el alfabético.

Rocío (Figura 6), de diecisiete años de edad, presenta en algunas de sus producciones una escritura silábica con marcada exigencia de cantidad, lo que la lleva a producir escrituras silábicas, con alternancia grafofónica, como podemos observar por ejemplo en la escritura de “pulpo” (UPOA). Al escribir, Rocío iba diciendo: “Pulpo-pul-u” (escribe U), “pul-po-po-po” (piensa, escribe P), “pul-poo” (piensa un rato), “pul-poo” (escribe O), “pul-poo-pul-poo” (escribe A, queda UPOA, señalando con el marcador, lee) “pul” (UP), “po” (OA).

En otras producciones, podemos encontrar escrituras silábico-alfabéticas con algunas fallas en el valor sonoro convencional, como en el caso de la segunda escritura de “conejo” (OAF0) o en la escritura de “mariposa” (MIOFA).

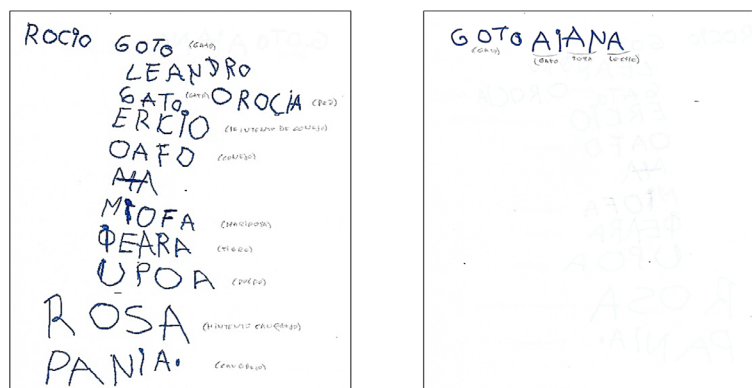


Figura 6. Escrituras de Rocío. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Antonia (Figura 7), de cuarenta y nueve años de edad, se encuentra en un nivel de conceptualización cuasialfabético, ya que resuelve sin dificultad las sílabas simples o

directas, pero aún no las sílabas complejas (que suelen ser transformadas a sílabas directas simples): para “tigre” (TIRA), para “cangrejo” (CAREJU). Por otra parte, observamos que presenta algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional, como en (MAREPOSA) para “mariposa” o (CONEJU) para “conejo”. Antonia es de nacionalidad boliviana; en su lengua madre, el quechua, el valor sonoro de algunas vocales difiere del nuestro (hemos observado, en trabajos previos, el uso indiferenciado de la letra I y la E, o la O y la U; por lo cual podríamos pensar que utiliza letras convencionales, aunque no para nuestra lengua).

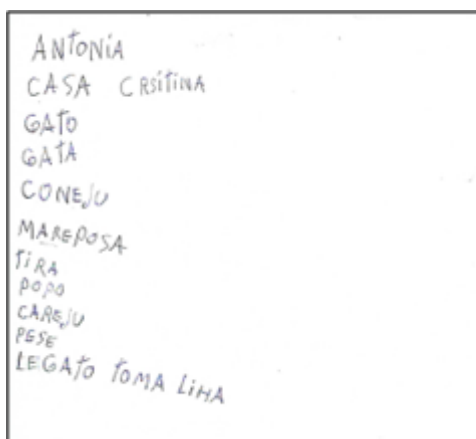


Figura 7. Escrituras de Antonia. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Alex (Figura 8), de diecisiete años de edad, y Stephanie, de veintiuno años de edad, también son ejemplos de este tercer período, con escrituras alfabéticas:



Figura 8. Escrituras de Alex y Stephanie. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Como se observa en estos ejemplos, las personas con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización que han conformado la muestra efectivamente construyen conceptualizaciones sobre el sistema de escritura alfabético convergentes con los encontrados en la población sin discapacidad. Sin embargo, más allá de estas convergencias, la progresión hacia lo alfabético no pareciera seguir el curso que se observa habitualmente en la población sin discapacidad: en personas con discapacidad intelectual, el camino es progresivo, aunque en tiempos más prolongados, por momentos intrincado, con algunos avances y retrocesos y en algunas personas sin un interés por este objeto de conocimiento social, que es la escritura.

Ciertos casos que han sido analizados longitudinalmente han mostrado permanecer por años en un mismo nivel de conceptualización, identificándose posibles “detenciones” o retrocesos en el avance conceptual.

Veamos los ejemplos de Raquel, Alejandro y Patricia (Figuras 9, 10 y 11):

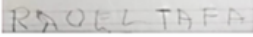
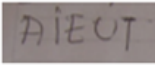
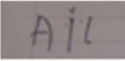
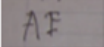
Escritura realizada en 2014 37 años		Entrevista realizada en 2019 42 años	
Raquel apellido		Raquel	
Azúcar		Apellido	
Vainilla		Andrea	
Manteca		Gato	

Figura 9. Escrituras longitudinales de Raquel. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

En la escritura de Raquel, realizada en el año 2014, en la que escribe los ingredientes para una receta, podemos observar una escritura presilábica en la que utiliza mayoritariamente vocales y algunas corresponden a su nombre. En dichas escrituras, produce ciertas diferencias en cuanto a variedad y posición de las letras en las distintas palabras y otras son escrituras idénticas. En la toma del año 2019, incorpora determinadas consonantes conocidas y realiza casi todas sus escrituras con cadenas gráficas idénticas, lo cual no solo no evidencia un avance significativo entre una muestra y la otra sino que, a pesar del tiempo transcurrido, pareciera haber retrocedido en el proceso, al perder la variedad interfigural.

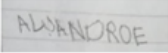
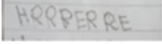
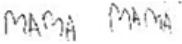
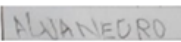
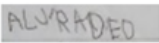
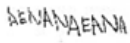
Escrituras realizadas en 2014 41 años		Entrevista realizada en 2019 46 años	
Alejandro.		Alejandro apellido.	
Apellido.		Mamá <u>mamá</u> .	
Harina.		Andrea.	
Agua.		Gato.	

Figura 10. Escrituras longitudinales de Alejandro. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Alejandro permanece, tras cinco años, en el segundo período, aunque su repertorio de grafías parece comenzar a ampliarse.

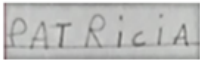
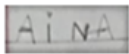
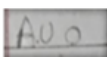
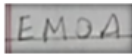
Escritura realizada en 2014 42 años		Entrevista realizada en 2019 47 años	
Patricia		Patricia	PATRICIA
Harina		Gato	GAO
Azúcar		Conejo	ONO
Levadura		Mariposa	MOS

Figura 11. Escrituras longitudinales de Patricia. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

Patricia continúa produciendo escrituras silábicas más allá del tiempo transcurrido. Al igual que Raquel y Alejandro, se ha sostenido la escolaridad en espacios de alfabetización durante este lapso de tiempo. Sin embargo, todas estas personas comenzaron su escolaridad siendo adultas, sin haber tenido la experiencia en la infancia. Este dato es significativo, ya que al comparar la muestra adulta con la infantil, hemos observado que en niños y niñas cuyas escrituras hemos analizado longitudinalmente, sí se registra un avance conceptual a medida que el tiempo transcurre. Por ejemplo, la escritura de María Victoria (Figura 12) da cuenta de avances significativos:

	Entrevista realizada en 2018 8 años y 5 meses	Entrevista realizada 2022 12 años y 5 meses
Victoria – María Victoria	VICTORIA	MARIA VICTORIA
Palabra elegida- Gallina - mono	AIA	MONO
Gato	ATO	GATO
Conejo	OTOS	CONEJO
Mariposa	MIOA	MARIPOSA
Tigre	TEOE	TIRGE TIRI TIRIE

Figura 12. Escrituras longitudinales de Victoria. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

En la entrevista realizada en el año 2018, produce escrituras silábicas con una marcada exigencia de cantidad, mientras que en el año 2022 produce escrituras cuasialfabéticas.

Sophia (Figura 13) también da cuenta de avances a través del tiempo:

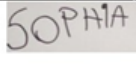
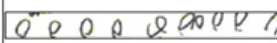
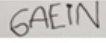
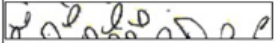
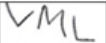
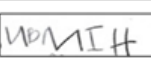
Palabras	Entrevista 1 – 2018 7 años y 3 meses	Entrevista 2 - 2019 8 años y 8 meses	Entrevista 3- 2021 10 años y 9 meses
Sophia			
Palabra elegida	-----	-----	
Gato			
Conejo			-----
El gato toma leche			-----

Figura 13. Escrituras longitudinales de Sophia. Fuente: Tesis Arbitman, 2023.

En la entrevista realizada en 2018 se encuentra en el primer período, puede diferenciar dibujo de escritura, utiliza grafismos primitivos (bolitas) y es ella quien le otorga un significado distinto a cada escritura. Casi un año y medio después avanza hacia un segundo período: realiza escrituras diferenciadas (con predominio de grafías convencionales), cantidad y repertorio variables (variar cantidad y repertorio entre una palabra y otra). Para cada interpretación señala con el dedo y enuncia la palabra o frase dictada en forma continua. Dos años más tarde escribe su nombre y el de alguien que elige escribir (“Ana”) de forma convencional y la palabra “gato” reconociendo la sílaba inicial, lo que pareciera mostrar su ingreso en una etapa fonetizante de la escritura, ya que comienza a establecer cierta correspondencia con los aspectos sonoros del habla.

La evidencia empírica construida a lo largo de la investigación pareciera confirmar el paralelismo genético y la viscosidad genética encontradas por Inhelder en esta población y ciertas detenciones o retrocesos en el proceso constructivo de apropiación del sistema de escritura, esto último sobre todo en las personas jóvenes y adultas entrevistadas.

Ahora bien, ¿por qué la construcción del sistema de escritura en la población con discapacidad intelectual parece darse en otros tiempos? ¿Por qué podrían generarse detenciones en el proceso? En la historia de muchos de los sujetos con discapacidad intelectual que han formado parte de la presente investigación, hemos podido observar la demora de acceso a la lengua escrita, tanto desde el ámbito familiar como desde ciertas prácticas escolares. En la familia, ante el impacto del diagnóstico, sumado muchas veces a las demandas médicas o de tratamiento, priman las tareas de cuidado o terapéuticas y, en muchos casos, se presupone, descreo o desconoce que el sujeto con discapacidad intelectual es capaz de aprender a leer y escribir. En los espacios educativos observados, las prácticas de copia, descifrado y aprestamiento son predominantes en las aulas. Muchos sujetos transitan por escuelas o instituciones junto a otros sujetos sin discapacidad intelectual y con docentes que, en su mayoría, piensan que “no se encuentran preparados para trabajar con ellos”. Esta situación se vincula con una demora en cuanto a la disponibilidad y acceso de la población con discapacidad a la cultura escrita, así como una demora como posible consecuencia del tipo de propuestas, intervenciones y condiciones didácticas, desde un modelo de enseñanza de asociación perceptiva y psicomotora, o priorizando actividades de autovalimiento, hábitos y habilidades sociales: “Primero que puedan valerse por sí mismos”, “Que adquieran ciertos hábitos, rutinas”, “Si todavía no puede agarrar ni un lápiz...”, “No se puede quedar ni cinco minutos sentado, ¿cómo va a escuchar un cuento?”. Estas frases representan preocupaciones genuinas que los docentes se plantean pero que, de algún modo, van demorando ciertas prácticas, como la interacción con la cultura escrita.

En algunos casos se produce, por todos estos motivos, un “detenimiento de la oferta”:

‘¿Cuánto tiempo más vamos a enseñarles las letras?’, ‘¿No están grandes para que sigamos leyéndoles?’, ‘¿No es mejor que les ofrezcamos otras herramientas?’, ‘Ya es grande, si no pudo aprender a leer y escribir, al menos que aprenda un oficio, ¿para qué seguir insistiéndole?’, ‘Ya tiene diecisiete años, ¿cuánto tiempo más vamos a estar con las letras? Yo ya no sé qué hacer’, ‘Lo único que quieren escribir es cuando copian, no quieren escribir solos, se sienten seguros copiando’.

Hemos observado que, en ocasiones, el diagnóstico se antepone a las posibilidades de los sujetos. El diagnóstico de discapacidad intelectual se imprime con fuerza en la persona que enseña o en la familia, instalándose la idea de que el mundo de la lectura y la escritura está imposibilitado para esta población, por lo tanto, se niega o se posterga su ingreso en la cultura letrada. Hemos denominado a este fenómeno “estigma del diagnóstico”. Dicho estigma sería un factor central en los procesos de demora en el acceso a la lengua escrita, así como en el tipo o detención de la oferta. Como consecuencia, se producirían los aprendizajes en “otros tiempos”, así como las “detenciones y retrocesos”. Estos supuestos, además de confirmar las hipótesis iniciales vinculadas a las investigaciones antecedentes, nos conducen a preguntarnos sobre otros caminos de escritura posibles, ante una enseñanza temprana, prolongada y sostenida desde los procesos constructivos de las personas que aprenden.

Posibles aportes de nuestra investigación para la enseñanza

¿En qué sentido los datos obtenidos pueden aportar a la construcción de situaciones de enseñanza que contribuyan a desanudar progresivamente la trama particular y compleja que ha restringido la alfabetización inicial en la población con discapacidad intelectual?

A partir de esta investigación, sabemos que las personas con las que se desarrolló el estudio construyen conceptualizaciones sobre el sistema de escritura alfabético convergentes con las encontradas en la población sin discapacidad, aunque en otros tiempos, con avances y retrocesos. Hipotetizamos que el comprender con más precisión cómo piensan los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual acerca de la escritura puede constituirse en una vía privilegiada para hallar caminos orientados a acercar la enseñanza al aprendizaje.

Entendemos la enseñanza como una acción didáctica conjunta (Sensevy, 2019). La unidad específica de análisis de esta acción es el *acto epistémico conjunto*. Este acto es profundamente relacional, cooperativo y dialógico e involucra al mismo tiempo la acción del maestro, la acción del alumno y el conocimiento en juego que da forma a estas acciones, en el marco de una institución que incide en esta interacción. Es así que el desafío del docente de construir situaciones, condiciones e intervenciones didácticas dirigidas a generar progresos en la alfabetización requiere de un saber acerca de los sentidos que adquiere el conocimiento para los alumnos.

Desde la década de 1980, contamos con diversas investigaciones y experiencias llevadas a cabo desde la perspectiva constructivista, sistematizadas por investigadores y educadores, que han posibilitado fundamentar y consolidar decisiones en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura tanto en niños (Castedo, 2019; Castedo *et al.*, 2022; Kaufman y Lerner, 2015, entre otras) como en jóvenes y adultos (una síntesis de estas indagaciones se encuentra en Kurlat, 2020). Todos estos estudios plantean que el acceso a la alfabetización se concreta progresivamente a través de la participación en situaciones de lectura y escritura en el seno de comunidades de lectores y escritores. Los sujetos

son considerados desde el inicio como miembros activos de grupos donde se lee y se escribe con sentido. No se espera a que dispongan del conocimiento del sistema para propiciar su incorporación al mundo de la cultura escrita. Aunque todavía no lean y escriban convencionalmente, acceden al sentido pleno de historias reales o ficticias a través de la literatura; estudian sobre la vida y el mundo e interpretan y producen discursos vinculados con su participación como ciudadanos.

Por lo tanto, un primer aporte para la enseñanza que se desprende de esta investigación es la necesidad imperiosa de iniciar muy tempranamente el contacto con la cultura escrita, esto es, no dilatar las oportunidades de participación en *prácticas sociales de lectura* (escuchar leer, ver leer, elegir los libros preferidos, volver a escuchar diversos textos, mostrárselos a otros y otras u hojearlos a solas; leer por sí mismos, hablar sobre lo leído, buscar cierta página o escena en los textos leídos, releerla, ensayar un poema para recitarlo) y en *prácticas sociales de escritura*: probar escribir en un ambiente de confianza, firmar sus trabajos, escribir a través de otro un mensaje por WhatsApp, revisar lo escrito junto con el docente y compañeros, anotar las direcciones de sus compañeros, el nombre de un sitio que les interesa, o el título del libro que se llevan en préstamo, transcribir una receta, producir tutoriales, tomar nota de informaciones obtenidas en una visita, en una enciclopedia o sitio web, reescribir historias, escribir recomendaciones de textos o un guion para presentarlos como *booktubers*, entre otras propuestas.

El segundo aporte a la enseñanza es que, en el marco de las situaciones recién planteadas, se generen situaciones sistemáticas y específicas de reflexión sobre el sistema de escritura. Estudios psicolingüísticos muy reveladores realizados en niños y adultos en la década de 1990 pusieron en evidencia que la apropiación del sistema de escritura y el acercamiento al lenguaje escrito de los textos que circulan en la sociedad son procesos simultáneos, no sucesivos, tal como lo revela Ana Teberosky:

En trabajos anteriores hemos mostrado que los niños en proceso de alfabetización desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito. Estos conocimientos se refieren a: a) el aspecto gráfico, b) el aspecto simbólico de la notación gráfica (Ferreiro y Teberosky, 1979) y c) 'el lenguaje escrito'. Por *lenguaje escrito* entendemos la variedad de 'lenguaje para ser escrito' y no solo su manifestación gráfica (Blanche-Benveniste, 1982). Aunque frecuentemente los tres aspectos se presentan juntos en un individuo, ellos representan tres niveles de desarrollo hasta cierto punto independientes: es posible adquirir uno sin una completa maestría sobre los otros. En particular, hemos intentado demostrar que los niños o los adultos en proceso de alfabetización desarrollan el conocimiento sobre el lenguaje escrito en numerosos intercambios sociales con los otros individuos y con los medios de comunicación (radio, TV), aun antes de ser buenos lectores/escritores por sí mismos. (Teberosky, 1990: 43)

Investigaciones posteriores (Ferreiro, 2013, 2018, 2019) fueron evidenciando que los niños, jóvenes y adultos sin discapacidad intelectual no esperan a dominar el sistema de escritura para avanzar en sus conocimientos de los discursos que circulan en el mundo social y que las oportunidades de uso influyen sobre lo que se escribe y sobre cómo se escribe. De modo que, en el seno de la participación frecuente en situaciones reales de lectura y escritura, construyen hipótesis sobre el sistema y sobre el lenguaje escrito. Este camino de alfabetización también comienza a detectarse en sujetos con discapacidad intelectual.

Recientemente, Báez *et al.* (2022) intentaron comprender los procesos de alfabetización de jóvenes con Síndrome de Down "atendiendo a la centralidad constructiva del sujeto que aprende y a la naturaleza histórica y compleja del objeto de conocimiento: la escritura" (p. 85). Les propusieron consignas contextualizadas a partir de una diversidad

de materiales escritos reales, literarios y cotidianos, desde soportes variados, siempre procurando crear un contexto comunicativo que diera sentido a la consigna a trabajar. Los resultados indicaron que, en el transcurso de las diversas sesiones, los adolescentes manifestaban avances notables en la escritura y lectura convencional de textos. Diferenciaciones y coordinaciones sucesivas evidenciadas en sus lecturas y escrituras revelaban la complejidad de las hipótesis que se estaban formulando.

En las instituciones donde asiste la población con discapacidad conviven cronologías de aprendizaje diversas, de modo que la acción alfabetizadora del docente requiere comprender el sentido de las acciones que realizan. Involucra seguir más de cerca las lagunas y conflictos cognitivos de sus alumnos y ofrecer diversos caminos de resolución para que no queden atrapados en sus laberintos. Será necesario indagar cuáles y cuándo les resultan fértiles las intervenciones que ya fueron investigadas en otros contextos, como proponerles acudir al ambiente alfabetizador del aula (con la lista de nombres de todo el grupo, los días y los meses, los títulos de los libros que se leyeron), o solicitarles pensar otra que empiece igual para producir la palabra deseada, o plantearles varias alternativas para que opten por cuál es la que les parece más pertinente en situaciones de interpretación o producción, u ofrecerles contraejemplos para que se atrevan a argumentar para defender sus ideas.

Consideramos así que la acción conjunta, sostenida y sistemática que considera los problemas que se plantean los alumnos con discapacidad sobre las lecturas y escrituras es la que puede devolverles la confianza en las posibilidades de alfabetizarse, la que puede ayudarlos a vencer progresivamente el miedo de escribir, a descubrir sus posibilidades de leer y aceptarse y pensarse como lectores y escritores interesados y críticos a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- » Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético* (Tesis doctoral). DIE-CINVESTAV.
- » Arbitman, A. (2023). *Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/160122>
- » Báez, M., Ponce de Perino, S. y Canossa, C. (2022). Procesos de alfabetización inicial de jóvenes con Síndrome de Down: Hacia la construcción de una inclusión socioeducativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 78-96. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/691/597>
- » Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 89-112). Siglo Veintiuno.
- » Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: Teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En C. Bazerman et al., *Conocer la escritura: Investigación más allá de las fronteras* (pp. 47-70). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/knowning.pdf>
- » Castedo, M., Dávalos, A., Möller, M. y Soto, A. (2022). *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Dirección General de Educación Superior, Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf
- » Castorina, J. A. y Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa.
- » Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- » Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (5 fascículos). Dirección General de Educación Especial.
- » Ferreiro, E. (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura* (Cuaderno de Investigaciones educativas N.º 10). Departamento de Investigaciones Educativas de México.
- » Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- » Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: Alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(2), 6-13.
- » Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo Veintiuno.
- » Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- » Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920151>

- » Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di Psicolinguistica Applicada - RIPLA*, 8(1-2), 37-55.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- » Inhelder, B. (1971[1943]). *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales* (Tesis doctoral). Nova Terra.
- » Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015). *Escribir y aprender a escribir. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view
- » Kriscautzky, M. y Bravo Lozano, A. (2020). Alfabetización de adultos desde una perspectiva psicogenética. *Plurais - Revista Multidisciplinar*, 5(3), 73-97. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10191/7131>
- » Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 69-95.
- » Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 32, 55-72. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.491>
- » Kurlat, M. (2014). El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: Un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 59-90.
- » Kurlat, M. (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- » Kurlat, M. (2020). Enfoques y debates en torno a los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: Revisión actualizada. *Plurais - Revista Multidisciplinar*, 5(3), 46-72. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n3.10185>
- » Molinari, C. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida*, 28(4), 18-30. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7468/pr.7468.pdf
- » Morales Salinas, E. (2001). *Adquisición de la escritura en el alumno con Síndrome de Down* (Tesis de maestría). Universidad de las Américas.
- » Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- » Proyecto Educativo Institucional (PEI). (s.f.). *Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://ispee-caba.infed.edu.ar/sitio/orientacion-en-discapacidad-intelectual/>
- » Roca-Cortés, N., Simó-Aguadé, R., Solsona-Roca, R., González-García, C. y Rabassa del Campo, M. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Fundación, Infancia y Aprendizaje.
- » Sensevy, G. (2019). Joint Action Theory in Didactics (JATD). En S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100035-1
- » Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- » Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.

- » Teberosky, A. (1990). Reescribiendo noticias: Una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, 47, 43-63. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9339/12004>
- » Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)* (Tesis N.º 6). DIE-CINVESTAV-IPN.

Marcela Kurlat

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

ORCID: 0000-0003-3453-0176

marcelakurlat@yahoo.com

Andrea Arbitman

Magister en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Profesora de Educación Especial, Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

ORCID: 0009-0002-0497-0090

arbitmanandrea@gmail.com

Flora Perelman

Doctora en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Psicopedagoga, Universidad de Salvador. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

ORCID: 0000-0001-5780-645X

flora.perelman@gmail.com