



**COMPLEJO UNIVERSITARIO REGIONAL**

**ZONA ATLÁNTICA Y SUR**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**TÍTULO: “Procesos subjetivos y aprendizaje de la lectura y escritura”**

MODALIDAD: Tesina

DIRECTORA: Dra. VERCELLINO Soledad

TESISTA: BAHAMONDE, Carolina Beatriz

MAIL: [bahamondecarolina7@gmail.com](mailto:bahamondecarolina7@gmail.com)

10 de noviembre del 2025

**Dedicatoria:**

A mis grandes amores, mis hijos **Santiago y Juan Miguel**, por ser mi mayor inspiración.

A mi amor y compañero de fierro **Javier** por su apoyo incondicional

A mi madre **Liliana** por enseñarme a ir siempre para adelante, contra viento y marea.

A mi ángel, que nunca me dejó sola: mi padre Miguel, por inculcarme que el camino siempre es la educación, el respeto y el esfuerzo

A mi sobrino **Franco** por ser mi gran maestro

Dedico este trabajo muy especialmente a todos aquellos que, día a día, luchan y trabajan por una sociedad más justa, acompañando, sosteniendo, y apostando a que, como dice el principito, **“lo esencial es invisible a los ojos”**.

## AGRADECIMIENTOS

Escribir es dejar huellas propias, es crear, mostrarse a otros y posicionarse subjetivamente desde la historia que se construye en interacción con otros. A través de estas palabras quiero contar y agradecer.

Muchas veces me preguntaron por qué es importante escribir la tesis. Respondía que la tesis es terminar un camino, con obstáculos, desafíos, alegrías, enojos, bronca y muchos esfuerzos. Como no plasmar mis obstáculos, si haberlos pasado me ayudaron a ser más fuerte. Recuerdo cada estrategia implementada para rendir en igualdad de oportunidades que mis compañeras, lo hacía buscando salas con computadoras que no fallaran el día del parcial, Analía Abrameto bibliotecaria de la universidad es testimonio de estos momentos, llevaba mi teclado, hasta la impresora, hablaba con los profesores para acordar formas de evaluación, construía redes y rendía oralmente. siempre buscaba alternativas. Aclaró que esto ocurría en un contexto donde las personas con discapacidad debíamos adaptarnos al entorno, y no al revés. Nunca voy a recriminar nada a ninguno de mis profesores/as, porque siempre hubo voluntad y muy buena predisposición. Muchas gracias a los docentes y a la institución, que dejaron en mí buenos recuerdos. Sé que a varios de ellos llegarán estas palabras.

También hubo enojo, miedo, tristeza y lágrimas, en los momentos en que se rompía el auto y el colectivo paraba lejos, cruzar la ruta ya de noche era una odisea, caminar entre tantas barreras arquitectónicas que me dificultan la movilidad era estresante, hasta ese momento no pedía ayuda, porque “creía” que me las tenias que arreglar sola como sea...

Desde segundo año de la carrera dejé de poder escribir legiblemente con mis manos, pero mis compañeras siempre estuvieron brindándome su ayuda muchas gracias a cada una de ellas. Más adelante comencé a tener dificultades para hablar, para pronunciar ciertas consonantes, con mucha bronca y paciencia salí adelante.

Quienes compartieron conmigo distintos momentos de cursada o de estudio saben que, si me apuran, permanezco mucho tiempo sentada sin moverme o debo concentrarme intensamente, comienzo a temblar; y que, si leo en exceso, caminar se vuelve más dificultoso. Gracias a cada persona que estuvo allí.

En el camino conocí a mi profesora Mónica Amado, con la cual comprendí que mi forma de pensar “que me las tenía que arreglar sola”, “adaptarme a la normal” era producto de un modelo social. Desde el 2009 con mis compañeras y profesoras, iniciamos la idea de conformar la comisión de accesibilidad de la institución. Hoy 2025 esa idea es un proyecto institucional creado con mucho esfuerzo y corazón conformado por muchas personas maravillosas, implicadas, comprometidas, en esta política universitaria que promueve la igualdad de oportunidades por medio de acciones para la eliminación de barreras y todo tipo de discriminación hacia las personas en situación de discapacidad en el contexto del CURZAS. Gracias a cada integrante del equipo.

Muchas gracias a mi gran amiga Lesly Silva por tu apoyo incondicional desde el día en que la vida nos unió. En la carrera fuiste mis manos, mis oídos, mi apoyo en todos los sentidos.

Tenemos muchas anécdotas que hacíamos para poder estudiar porque las dos nos convertimos en madres siendo estudiantes, siempre nos apoyamos la una a la otra.

GRACIAS INFINITAS a mi directora de tesis Soledad Vercellino, por haber escuchado mi deseo y acompañarme en esta etapa con su apuesta, mirada, transmisión y su apoyo incondicional desde un saber que la hace grande .

Gracias querida amiga Laura Lapa por los mates, las charlas y los momentos compartidos que calmaron mis enojos y celebraron mis avances.

Soy una agradecida con Dios y con la vida, porque pese a las adversidades tengo la dicha de estar acompañada de personas maravillosas, mi familia y grandes mujeres Mónica, Soledad, Noelia y Lesly que ponen el corazón para transmitir desde un saber que va más allá ¡las quiero mucho!

Como dice Baglietto en el tempano:

**“La lucha es de igual a igual contra uno mismo**

**Y eso es ganarla**

**No te pares, no te mates**

**Solo es una forma de más de demorarte”.**

y colorín colorado este camino ha finalizado.

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN.....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>9</b>  |
| 1.1. Investigaciones que focalizan en los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir..... | 12        |
| 1.2. Investigaciones que abordan la lectoescritura desde una perspectiva cognitiva- constructivista.   | 16        |
| 1.3. Intervenciones psicopedagógicas en el proceso de lecto-escritura.....   | 20        |
| <b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>26</b> |
| 2.1. OBJETIVO GENERAL.....   | 28        |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....   | 29        |
| <b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>  | <b>29</b> |
| 3.1 MUESTRA Y POBLACIÓN.....   | 30        |
| 3.2 DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....   | 31        |
| 3.2.1 PRODUCCIÓN ESCRITA.....  | 32        |
| 3.2.2.1 PRODUCCIÓN LEÍDA.....  | 36        |
| <b>CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA VITAL.....</b>   | <b>50</b> |
| 4.1. Casos.....  | 50        |
| 4.1.1. Caso Samuel.....  | 50        |
| 4.1.2. Caso Jimena.....  | 53        |
| 4.1.3. Caso Matías.....  | 59        |
| 4.1.4. A modo de cierre.....   | 64        |
| <b>CAPÍTULO V: PROCESOS SUBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.....</b>  | <b>68</b> |
| 5.1. PRODUCCIONES DE ESCRITURA.....  | 68        |
| 5.1.1. Desarrollo del DIP (le) en la producción de escritura.....  | 68        |
| 5.1.1.1 Caso Samuel.....   | 68        |
| 5.1.1.1.1 Escritura espontánea.....  | 68        |
| 5.1.1.1.2. Dictado.....  | 72        |
| 5.1.1.1.3 Copia.....   | 74        |
| 5.1.1.2. Caso Jimena.....  | 76        |
| 5.1.1.2.1 Escritura espontánea.....  | 76        |
| 5.1.1.2.2 Dictado.....   | 80        |
| 5.1.1.3. Caso Matías.....  | 83        |
| 5.1.1.3.1. Escritura espontánea.....   | 83        |
| 5.1.1.3.2. Dictado.....  | 86        |
| 5.1.1.3.3. Copia.....  | 88        |
| 5.1.1.4. A modo de cierre.....   | 90        |
| <b>CAPÍTULO VI: PROCESOS SUBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....</b>  | <b>92</b> |
| 6.1. PRODUCCIONES DE LECTURA.....  | 92        |
| 6. 1. Desarrollo del Dip (le) en la producción de lectura.....   | 92        |
| 6.1.1 Caso Samuel.....   | 93        |
| 6.1.1.1 Lectura leída por el entrevistador de texto.....   | 93        |
| 6.1.1.2. Lectura en voz alta.....  | 95        |
| 6.1.1.3. Lectura silenciosa.....   | 98        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.1.2. Caso Jimena.....                                   | 101        |
| 6.1.2.1. Lectura leída por el entrevistador de texto..... | 101        |
| 6.1.2.2. Lectura en voz alta.....                         | 103        |
| 6.1.2.3. Lectura Silenciosa.....                          | 106        |
| 6.1.3. Caso Matías.....                                   | 108        |
| 6.1.3.1. Lectura leída por el entrevistador de texto..... | 109        |
| 6.1.3.2. Lectura en voz alta.....                         | 109        |
| 6.1.3.3. Lectura Silenciosa.....                          | 113        |
| 6.1.4 A modo de cierre.....                               | 117        |
| <b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....</b>                    | <b>119</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                  | <b>124</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>130</b> |

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo comprender los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir que manifiestan tres niños/a que transitan el tercer ciclo de escuelas primarias ubicadas en la zona atlántica de Río Negro.

La investigación se enmarca en un enfoque de tipo cualitativo. *Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas: la entrevista semidirigida y el Dispositivo Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura DIP(le).*

La historia vital de cada niño/a se reconstruyó a partir del relato materno obtenido en la entrevista semidirigida, la cual se estructuró en torno diferentes ejes temáticos tales como: vínculo parental, embarazo, parto y nacimiento, lactancia, desarrollo del lenguaje, control de esfínteres, motricidad y trayectoria escolar.

Las actividades propuestas en el Dip(le) tuvieron como fin indagar el posicionamiento de los casos en estudio en la escritura y lectura, se inició por las actividades de escritura organizadas en escritura espontánea, dictado y copia. Una vez finalizadas dichas actividades, se continuó con actividades de lectura leída por el entrevistador, en voz alta y silenciosa. De acuerdo al desempeño singular de cada niño/a en cada actividad se fueron tomando decisiones metodológicas. Como resultados se encontró que el posicionamiento subjetivo de cada niño se encuentra condicionado por sus vínculos primarios, secundarios y contextuales. En este marco, las demoras en la lectura y escritura no se reducirían a la comprensión de un déficit cognitivo o pedagógico, sino a manifestaciones de un entramado subjetivo singular que expresa la historia y las modalidades vinculares de cada sujeto. De este modo, se concluye que leer y escribir no es copia, transcribir o repetir palabras, sino un proceso complejo, singular y dinámico.

## INTRODUCCIÓN

La lectura y escritura constituyen un proceso complejo que ha sido y es foco de investigaciones desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Mi acompañamiento escolar a niños/a en el inicio del proceso de lectura y escritura, así como mi inserción como profesional en el Centro de Rehabilitación Integral Facilitar, institución que brinda servicios en rehabilitación con un abordaje interdisciplinar, me ha llevado a escuchar y dialogar tanto con actores escolares, como con profesionales externos al ámbito educativo que son consultados e intervienen a demandas en las dificultades de aprendizaje en las producciones simbólicas. En particular, he tenido la posibilidad de observar e intervenir con estudiantes de tercer ciclo de escolaridad primaria, sin compromisos biológicos, que han accedido a dichas producciones simbólicas de manera demorada. En este sentido, en diferentes producciones escritas de esos niños he observado dificultades en la correspondencia de fonemas - grafemas, en la organización espacial, internalización de las reglas ortográficas, como también a nivel sintáctico y semántico. Asimismo, se ha vislumbrado el modo de posicionarse frente a la tarea, la manera de vincularse con el otro, que a veces limita esos procesos.

En este contexto, he podido reconocer que leer y escribir no se reduce al pasaje del código fonético al código escrito, sino que es un aprendizaje complejo, dinámico y singular en el que intervienen diferentes aspectos cognitivos, socioculturales, biológicos, subjetivos, entre otros. Además, es un medio donde se despliega la curiosidad, posibilitando la conquista de nuevas novedades.

En este sentido tomaremos palabras Schlemenson (2014), “el acceso a lectura y escritura no comienza en el contexto escolar, sino que inicia con los primeros aprendizajes del contexto endogámico con los primeros vínculos” (p, 66). Es por ello que en el trabajo de investigación surge la pregunta ¿cuáles son los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en

las dificultades que se expresan en el proceso de lectura y escritura, niños tercer ciclo de la escuela primaria?

Por otra parte, coincido con Sánchez (2016) en que “acceder a las letras no es una obligación es un derecho” (p. 30). Estas palabras nos invitan a reflexionar sobre nuestro quehacer como profesionales psicopedagogos comprometidos en la educación tenemos un deber ético-político como parte de esta sociedad de aportar desde nuestro campo disciplinar a estas problemáticas. Es así que esta investigación aportará al campo de conocimiento psicopedagógico, ya que brinda conocimiento sistemático sobre la problemática a través herramienta de intervención para acompañar la práctica de la clínica psicopedagógica.

En este sentido el presente trabajo de investigación tiene como objetivo comprender los procesos subjetivos implicados en las dificultades que se expresan en el proceso de lectura y escritura en que cursan el tercer ciclo de escuelas primarias de zona atlántica.

Se propone, por un lado, reconstruir la historia vital de los/a niños/a que participan en el estudio, por otro lado, se buscará conocer las concepciones que la familia tiene respecto a las demoras en el aprendizaje de la lectura y escritura, por último, se identificara en cómo se posicionan los/a niños/a que participan de la investigación frente a diferentes situaciones de producciones leídas y escritas.

Para tal fin, se reconstruyó la historia vital de Samuel, Jimena y Matías, a partir del relato materno obtenido mediante una entrevista semiestructurada. Asimismo, se administró una versión ajustada del Dispositivo Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura DIP(le), con el propósito de indagar en el posicionamiento de cada uno en diferentes actividades semejantes a las escolares; escritura espontánea, dictado, copia, lectura leída por el entrevistador en voz alta y silenciosa.

El presente informe se estructura de la siguiente manera: en el Capítulo I se presentan los antecedentes de investigación en los cuales se encuentran, por un lado un grupo de

investigaciones que focalizan en los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir; otras que abordan la lectoescritura desde una perspectiva cognitiva-constructivista y el tercer grupo se aboca a dar cuenta de las intervenciones psicopedagógicas en ese proceso.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico, centrado en los aportes de Silvia Schlemenson, María Di Scala, Gustavo Cantú y María Erhart del Campo, los objetivos generales y específicos de la investigación.

El Capítulo III describe la metodología y las características de la investigación realizada.

En el Capítulo IV se presenta la reconstrucción de la historia vital de Samuel, Jimena y Matías a partir de relatos maternos obtenidos de la entrevista semiestructurada.

En el Capítulo V se abordan las producciones de escritura de los tres niños, describiendo y analizando los posicionamientos de Samuel, Jimena y Matías en las actividades propuestas a lo largo del desarrollo del DIP (1e).

El Capítulo VI aborda las producciones de lectura, describiendo y analizando posicionamientos de Samuel, Jimena y Matías en las actividades propuestas a largo del desarrollo del DIP (1e).

Finalmente, en el Capítulo VII se presentan las conclusiones de la investigación.

# CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En el análisis de las investigaciones referidas a los problemas en la lecto-escritura evidencian tres tendencias centrales en el abordaje de la temática. Por un lado, un grupo de investigaciones focaliza en los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir; otras abordan la lectoescritura desde una perspectiva cognitiva-constructivista y el tercer grupo se aboca a dar cuenta de las intervenciones psicopedagógicas en ese proceso.

## **1.1. Investigaciones que focalizan en los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir**

La investigación de Amblart de Elía y Cartechini (2008); y los artículos de Sánchez, (2016); Schlemenson, (2007) y Cantú, (1998) coinciden respecto al factor psíquico implicado en la lectoescritura. Señalan de diferentes modos como las fallas en la constitución subjetiva influye en los aprendizajes. Los niños a través de sus producciones simbólicas muestran cómo opera el psiquismo. A partir de casuísticas articulan la teoría a la práctica, apuntando en las intervenciones como posibilitadoras del despliegue de la subjetividad. Asimismo, reflexionan sobre las prácticas pedagogizantes que reduce problemática a cuestiones cognitivas dejando por fuera la subjetividad.

Gustavo Cantú (1999), a partir de un caso clínico, describe a un niño de 8 años que inicialmente se niega a escribir y dibujar los test proyectivos propuestos en el diagnóstico psicopedagógico. Sin embargo, luego de un tiempo, acepta escribir su nombre y copiar una imagen apoyándose en un modelo. Durante, el tratamiento el niño copia palabras y dibujos de manera detallada mostrando concentración, frente a ello, Cantú (1999) señaló “Darío transcribe, *pero no escribe*” (p.52).

En la misma investigación se analizaron fragmentos del discurso materno en lo que se observó la figura materna desde un lugar de omnipotencia, una madre que no puede mirar más allá de su hijo, un niño atrapado en la dualidad materna y un padre posicionado desde el lugar de lo absoluto sin deseo de hijo, no produciendo el efecto de corte sino reforzando el vínculo dual madre-hijo.

El marco teórico de este trabajo se nutrió de aportes de Piera Aulagnier, Silvia Bleichmar, Sigmund Freud, Silvia Schlemenson. El autor concluye que el acceso a la escritura se vincula estrechamente con la calidad de las relaciones primarias. Es a partir del corte que produce el ejercicio de la función paterna que propicia la separación dual del niño y la madre, que surge en el sujeto la necesidad de encuentro de objetos, que en el contexto extrafamiliar. De este modo, el ejercicio de las funciones parentales se vincula con la capacidad del niño la posibilidad del niño de construir un espacio independiente y autónomo diferenciado de aquel espacio endogámico.

María Di Scala (1999) en su investigación se pregunta ¿qué se aprende al leer y escribir? Para abordar este interrogante, también presenta un caso clínico de un niño de ocho años en el que articuló teoría-práctica. El marco teórico que sustenta su trabajo son los aportes de Piera Aulagnier, Silvia Bleichmar, Gustavo Cantú, Castoriadis, Emilia Ferreiro. Di Escala sostiene que la escritura revela algo de lo oculto en la dramática familiar, lo que en el caso en estudio se expresa tanto en la entrevista con los adultos a cargo del niño como en sus producciones escritas.

María Di Scala y Gustavo Cantú (2012) en su trabajo “Herederos forzosos”, analizan el caso clínico de Jacqueline, una niña de ocho años, recurriendo a los referentes teóricos ya nombrados. Asimismo, administran el dispositivo Dip (le) para indagar el posicionamiento subjetivo de la niña frente al objeto de conocimiento. En esta línea sostuvieron que no es posible explicar el padecimiento actual sólo a través de la historia subjetiva por lo que es necesario conocer la configuración actual de la modalidad cognitiva es decir cómo se organiza, comprende,

recuerda entre otras. De este modo a través del Dip (Ie), en primer lugar, observaron y describieron las producciones realizadas por la niña y luego trataron de comprender los aspectos funcionales de las estrategias cognitivas puestas en juego al enfrentarse con los distintos objetos de conocimiento a la luz de la teoría y el discurso parental.

Advierten que Jacqueline, en el dictado, al posicionarse como amanuense mostró mayor organización. Sin embargo, en la lectura de textos en la comprensión semántica aparecen dificultades ya que tergiversa el contenido del texto, se observó que por medio de escritura que en las palabras la historia familiar emerge inconscientemente. De esta manera se observó cómo la niña con dificultades en lectura y escritura no solo presenta errores cognitivos, sino que también se pone en juego su posición subjetiva y su relación con la herencia familiar. Los autores concluyen que la lectura y escritura son procesos atravesados por la subjetividad, no se reducen a un conocimiento técnico, sino que la historia y la herencia atraviesan a dichas producciones simbólicas. De este modo, la niña forzosamente lleva consigo la herencia familiar, obstruyendo su autonomía de pensamiento lo que limita su apertura a nuevos espacios.

Amblart de Elía y Cartechini (2008) investigaron el posicionamiento de los alumnos de nivel primario en relación con la lectura, escritura y el lenguaje oral. Para ello, trabajaron con casuísticas de práctica clínica psicológica con niños en edad escolar, como también con doce niños escolarizados de tercero y cuarto grado de escuela primaria, quienes presentaban trastornos subjetivos que no llegaban a constituir una patología. El marco teórico se sustentó en la teoría de Silvia Bleichmar en relación a la constitución del psiquismo, la función estructurante del lenguaje que cumple la voz materna. De tal modo articula a que la estructuración del lenguaje oral y su posterior transferencia a la escritura y la lectura, darán muestras de aspectos subjetivos del niño, por el grado de investimento afectivo que el mismo reviste, asimismo de nutrieron de investigaciones realizadas por el equipo de cátedra de Psicopedagogía clínica de la UBA dirigidas por la Dra Silvia Schlemenson.

Schlemenson (2007) “abordó el tema de los problemas de aprendizaje que restringen el potencial simbólico de un sujeto, para profundizar en los aspectos psíquicos que los condicionan” (p. 201). De este modo concibe al aprendizaje como un proceso complejo, único, dinámico, en el que intervienen múltiples factores. Asimismo, plantea que los niños con dificultades en sus aprendizajes, presentan restricciones e inhibiciones en su potencial simbólico, el que se expresa en las producciones simbólicas tales como dibujos, lectura, escritura, narración, entre otras.

Sánchez (2016) en su artículo “Escuela y escritura: Acuerdos y objeciones de un (des) encuentro”, expone sobre la importancia del acceso a la escritura, código príncipes de transmisión histórica, del cual muchos niños en edad escolar quedan excluidos. A partir de la casuística, interpela discursos de diferentes actores institucionales e identifica que subyace un discurso hegemónico pedagogizante impregnado por la psicología, lo cual produce (des)encuentro entre la escuela que continúa enseñando con estas prácticas y la escritura donde el niño pone en juego su subjetividad, con su historia que lo atraviesa. Por último, sostiene la importancia ética y política, de los profesionales inmersos en el campo educativo ya que la tarea de educar es compleja en este contexto, pero no imposible, acceder a las letras no es una obligación es derecho que los adultos deben sostener.

Cantú (1998) en su artículo “El placer de leer, el placer de escribir” desde una perspectiva psicoanalítica, analiza y reflexiona sobre lectura y escritura, las cuales concibe como disímiles. La primera es interpretación del sujeto hacia un objeto diferente, plasmado en el afuera, lo escrito. Donde el sujeto a partir de la curiosidad se apropia de ese otro desconocido, produciéndole placer. En cambio, en la segunda, el sujeto debe mostrar/se a través de un producto que le es propio, de su autoría, lo cual implica producir signos, dejar huellas, marcas subjetivas. El autor, señala que no es lo mismo copiar que escribir, porque en la reproducción el sujeto esconde su subjetividad detrás del modelo. Asimismo, provee casuísticas para vislumbrar cómo las restricciones e inhibiciones se hacen presentes en las producciones simbólicas.

## **1.2. Investigaciones que abordan la lectoescritura desde una perspectiva cognitiva-constructivista.**

Las investigaciones de Pérez Rocha (2017); Coronel (2018); Berrios Lemus y Peláez Sosa (2014); Cruz Prado (2012); Villegas–Effer, Avendaño, Cáceres, Charris, López, Palacios, Torres, Ruiduiaz, Bornachera, Caballero, Maldonado y Cabana, Gutierrez, Moreno, Carbono y Serrano, (2018) abordaron marcos teóricos similares, con referentes teóricos como Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky, Teberosky, entre otros.

Pérez Rocha (2017) de la Universidad de Maza (Chile), investigó sobre los factores que intervienen en el desarrollo del proceso de lectoescritura en los niños de primer año básico del colegio San Andrés Peñaflor. Concibe a la lecto- escritura como un proceso, una habilidad que se adquiere mediante factores internos; maduración, funciones cognitivas, lingüísticos, emocionales, intelectuales y factores externos; sociales. La recolección de datos se llevó a cabo dentro de la institución escolar, la muestra se conformó por 80 niños/as del primer y segundo año básico. Por medio de la aplicación de evaluaciones escritas y orales se identificaron las dificultades que interfieren en la lenta adquisición de la lectura y la escritura. Se realizaron entrevistas y grupos de discusión con docente de la institución, lo que permitió que ellos se adviertan sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza. Concluyó que factores como la falta de estímulos en la conciencia fonológica en el nivel inicial, la madurez del niño, la falta de un modelo de enseñanza de lectoescritura, la articulación entre el kínder y el primer año básico, afectaría la enseñanza de la lectoescritura.

La investigación realizada por Coronel (2018) se tituló “La adquisición de la lectoescritura en niños que transitan la unidad pedagógica en la escuela primaria. Factores externos que fortalecen o dificultan el aprendizaje. Para la fundamentación del trabajo se apoyó en autores como Ferreiro, (2002), Teberosky, (2004), Vygotsky (1979), Freire (1970). Utilizó una

metodología cualitativa, descriptiva y exploratoria; seleccionó una muestra de 40 niños/as que transiten 1º, 2º año con sus respectivos padres/tutores/cuidadores que forman parte de la comunidad educativa de la escuela primaria. Los instrumentos de recolección de datos fueron observaciones, entrevistas semiestructuradas con el fin de conocer el ambiente alfabetizador familiar, también administró a los niños el test PROLEC-R para conocer sus habilidades prelectoras. Concluyó señalando la importancia del rol de la familia, la cual juega un papel significativo en el desarrollo de la lectoescritura. Por otro lado, mostró lo relevante de conocer la situación pedagógica de cada estudiante y la etapa en la que transita, esto ayuda a que se detecten dificultades específicas en los aprendizajes, que muchas veces no son comunicadas al Equipo de Orientación Escolar, por lo que el niño continúa sus aprendizajes sin recibir los apoyos necesarios. Los cuales, garantizan el acceso a la propuesta de aprendizaje- enseñanza.

La investigación de Cruz Prado Karol (2012) tuvo como propósito analizar los factores socioculturales que influyen en la adquisición de la lectoescritura de los estudiantes que asisten al servicio de apoyo de una escuela de Costa Rica. Desde una perspectiva constructivista concibe a lectoescritura como una construcción producto de la interacción del estudiante con su entorno. En su recorrido recogió datos mediante dejó en evidencia los factores socioculturales que inciden obstruyendo dicho proceso. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa- etnográfica; para recabar datos se utilizó la observación naturalista, pruebas informales de diagnóstico, entrevistas flexibles y abiertas. La muestra tomada fue a 7 estudiantes de diferentes niveles de escolaridad primaria, docentes y familias de ellos. A partir de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas se concluye que los factores socioculturales como; falta de recursos económicos de las familias, desempleo, problemas intrafamiliares, violencia doméstica, agresión física, psicológica, abandono de los padres. Afectarían el estado emocional y desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La investigación realizada por Villegas-Effer, Avendaño, Cáceres, Charris, López, Palacios, Torres, Ruiduiaz, Bornachera, Caballero, Maldonado, Cabana, Gutierrez, Moreno,

Carbono y Serrano, (2018) tuvo como propósito identificar los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de cuarto grado pertenecientes a una escuela rural. Conciben la lectoescritura como un proceso complejo, del cual se obtienen destrezas y habilidades esenciales para lograr aprendizajes significativos. Para ello, utilizó una metodología cuantitativa con un diseño transeccional y de campo, la muestra estuvo compuesta por 15 alumnos con sus padres el total de la misma fue de 30 participantes, en la recolección de datos se utilizó como instrumento un cuestionario más cuatro actividades pedagógicas. El fundamento teórico es en base a las categorías; trabajo colaborativo, estrategia didáctica y comprensión lectora. Concluyen que influyen en la adquisición de la lectoescritura factores psicolingüísticos (conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, comprensión lectora), biológicos (maduración) y psicológicos (independencia, motivación.). A raíz de lo hallado elaboraron una propuesta con estrategias metodológicas tendientes a fortalecer el proceso de lecto-escritura.

La investigación de Campo Verde Merchán (2016) tuvo como finalidad describir los factores potenciales que afectan la no consolidación de la lectoescritura en niños/as de educación básica. Concibe a la lectoescritura desde un enfoque cognitivo-conductual, proceso compuesto por; conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, comprensión lectora. En el mismo los niños/as adquieren habilidades y destrezas. La metodología fue documental con enfoque sistémico – cognitivo conductual. Concluyó señalando en los diferentes factores que intervienen de forma negativa en el aprendizaje, estos son; biológico (maduración de funciones cognitivas), psicológica (desinterés) y socio-ambiental (bajos recursos económicos, padres no alfabetizados, situaciones de violencia, escuelas con carencia en infraestructura y material didáctico)

La investigación de Laines Cedillo y Robles Mora (2016) tuvo como finalidad determinar la incidencia de la dislexia en el proceso de la lectoescritura en un niño de 10 años cursante del séptimo grado de una escuela perteneciente a la ciudad de Machala. Conciben el proceso de lectoescritura como construcción, capacidad, habilidad de escribir y leer adecuadamente, el cual

se obtiene por medio de apoyos y métodos proporcionados desde el ambiente. La metodología implementada fue de tipo cualitativa, descriptiva y narrativa, con carácter de estudio de caso. Los instrumentos para recolección de datos fueron; entrevista, guía de observación y aplicación de test. El análisis del mismo se enmarca dentro del enfoque constructivista. En los resultados hallados en el proceso de lecto-escritura se encontraron dificultades; en el deletreo y escritura de palabras, errores ortográficos, inversión de letras, problemas de comprensión lectora, imprecisión en la lectura, baja autoestima, falta de motivación en las actividades y aislamiento de su grupo de pares. Concluyen en que las dificultades halladas en dicho proceso, origina interferencia en el rendimiento escolar provocando desinterés por el aprendizaje. El diagnóstico y tratamiento, temprano de este trastorno neurobiológico, favorece en la prevención de posibles dificultades en la conciencia fonológica, evita la gravedad del problema en la lectura y escritura. En este sentido, los autores proveen a los docentes una guía didáctica con actividades en lectura y escritura con el fin de prevenir que estas dificultades no aumenten.

La investigación de Señalín Morales (2020) tuvo como finalidad analizar la importancia de la intervención psicopedagógica mediante el desarrollo de hábitos de estudio en lectoescritura dirigida a niños de educación general básica elemental, para mejorar sus niveles de aprendizaje. Para ello llevó adelante una intervención psicopedagógica desde una metodología preventiva, contextualizada, crítico-constructiva, reflexiva centrada en la relación entre el educando y el educador. El marco teórico está fundamentado desde la teoría constructivista de J. Piaget. Concluye señalando la importancia de la detección temprana de posibles problemas de aprendizaje que afectan la lectoescritura, puesto que, si no se detectan los mismos a tiempo pueden traer secuelas en un futuro.

Flórez Cárdenas (2016) de la Universidad Norbert Wiener (Perú), investigó sobre las estrategias psicopedagógicas para la prevención de dificultades en lectura-escritura de los estudiantes del segundo grado en la institución educativa de Lima. Para ello, utilizó una

metodología cuantitativa, la recolección de datos se realizó por medio de observaciones de clase, encuestas y entrevistas estructuradas, la muestra se conformó por ochenta (80) estudiantes de segundo grado de escolaridad primaria. Tomó como referentes teóricos a Jean Piaget, Ausubel, Vygotsky, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, entre otros. Concluye que el proceso de lectoescritura de los estudiantes se ve afectado por la falta de acompañamiento desde el hogar, asimismo los docentes se focalizan en los contenidos curriculares descuidando aspectos relevantes de los procesos cognitivos. De este modo, consideró importante la aplicación de estrategias psicopedagógicas como modo de prevención en los problemas de aprendizaje de lecto-escritura.

### **1.3. Intervenciones psicopedagógicas en el proceso de lecto-escritura**

Se hallaron ocho investigaciones centradas en la intervención psicopedagógica en los procesos de lecto-escritura (Navarrete Zambrano 2014; Arteaga y Mary 2020; Paredes, Orozco, Rolando 2017; Chiqui, Figueroa, Rodríguez 2019; Cobaleda 2001; Berrios Lemus y Peláez Sosa 2014; Weingart 2020; Gómez Quiroga 2016)

Cuatro de ellas coincidieron en la elaboración de un cuadernillo como dispositivo de intervención tendiente a mejorar las dificultades en la lecto-escritura en pos de fortalecer las prácticas educativas. Las intervenciones se fundamentan desde un enfoque pedagógico constructivista, con líneas correctivas y preventivas.

La investigación realizada por Arteaga y Mary (2020) de la Universidad de Cesar Vallejos (Perú) tuvo como propósito desarrollar un modelo psicopedagógico para fortalecer la lectoescritura de los estudiantes de una escuela de educación media de la ciudad de Guayaquil. Para ello utilizaron el método cuantitativo-aplicado, con alcance descriptivo con diseño no experimental; el instrumento administrado en la recolección de datos fue la encuesta, la cual se llevó adelante dentro de la institución escolar, la muestra se conformó con administrativos, docentes y profesionales. En base a los resultados se elaboró un modelo psicopedagógico conformado por estrategias didácticas en pos de fortalecer el proceso de lectoescritura, el cual se

fundamentó desde la Teoría de las Seis Lecturas de Miguel De Zubiría y en las Técnicas de Freinet. Concluyen señalando la eficacia del modelo, por lo que luego de su implementación los estudiantes mostraron un mejor desempeño en habilidades de lectura y escritura.

La investigación realizada por Lourdes Chiqui, Figueroa, Rodríguez (2019) titulada “El entorno familiar en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años” tuvo como objetivo, evaluar el grado de importancia del entorno familiar en el desarrollo de la lectoescritura. El enfoque fue cualitativo-cuantitativo, exploratorio, descriptivo y de campo. La muestra se conformó por alumnos, docentes, representantes legales y autoridades. En la recolección de datos se aplicaron los siguientes instrumentos; encuestas, entrevistas y ficha de observaciones. El marco teórico se nutrió con referentes teóricos como Vigotsky, Jean Piaget, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, entre otros. Concluyen señalando la importancia de la aplicación de un instrumento que fortalezca el desarrollo de la lectoescritura desde casa, enfatizaron en el trabajo articulado entre la familia y la escuela con la finalidad de mejorar el desarrollo de la lectoescritura.

La investigación de Vinicio, Orozco y Rolando (2017) tuvo como finalidad desarrollar técnicas de intervención psicopedagógica a través de una guía metodológica para mejorar la lectoescritura de los niños de segundo año de una escuela de Ecuador. El diseño de la investigación fue no experimental, explicativo y descriptivo, el tipo de investigación fue de laboratorio, correlacional y transversal. La muestra seleccionada fue de 38 niños, se utilizaron como instrumento de recolección de datos entrevistas, observaciones y fichas, Con Concluyen que las técnicas de intervención psicopedagógicas desarrollan la habilidad de la lectoescritura; a través de ejercicios de motivación, ejercicios de discriminación visual y ejercicios palmo-digitales.

La investigación realizada por Cobaleda Restrepo, Estrada Escobar, Ochoa Duque y González (2001) tuvo como finalidad desarrollar una propuesta de intervención psicopedagógica

basada en estrategias de memoria como apoyo a los procesos de lecto-escritura y lógico-matemática para niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados al aula regular. Para ello, utilizaron una metodología cualitativa, correlacional y descriptiva. Los instrumentos de recolección de datos fueron; diario de campo, los formatos de seguimiento y los informes pedagógicos semestrales. La Muestra se conformó por 6 niños/a de edades entre los 7 y 15 años. Los referentes teóricos fueron; Jean Piaget, Vigotsky, E. Ferreiro, A. Teberosky. Concluyeron remarcando la importancia de la aplicación de evaluaciones individuales, este modo permite identificar las necesidades reales del alumno para así diseñar una estrategia de intervención psicopedagógica adecuada e individual, de esta manera se podrá movilizar la zona de desarrollo real.

La investigación de Bermúdez (2001) titulada “Los procesos de lecto - escritura y lógico-matemáticos en niños con Necesidades Educativas Especiales integrados al aula regular, como base del proceso de aprendizaje a través del desarrollo de la percepción” tuvo como finalidad movilizar los procesos de lecto - escritura y lógico- matemáticos en niños con Necesidades Educativas Especiales integrados por medio de Intervenciones Psicopedagógicas. Para ello, utilizó la metodología cualitativa, descriptiva y explicativa. Seleccionó una muestra de 42 niños/as cuyas edades oscilan entre los 5 y los 15 años. Los instrumentos de recolección de datos fueron observación, entrevista semiestructura, y evaluaciones. El marco teórico se nutrió de autores pertenecientes al campo de la psicología cognitiva. Concluye, señalando sobre la importancia de las evaluaciones informales estructuradas, pues estas permitieron construir bases firmes en las estrategias de intervención.

La investigación realizada por Weingart (2020) titulada “Proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura. Seguimiento de niños y niñas en contexto de vulnerabilidad social”, tuvo como propósito analizar una experiencia de intervención en alfabetización realizada en una ONG. La recolección de datos se realizó dentro de la institución,

los instrumentos aplicados fueron, observaciones, entrevistas, evaluaciones, entre otros. La muestra conformó niños/as entre 8 y 9 años de edad. El Marco teórico estuvo compuesto por aportes de la *psicología cultural* (Vigotsky, 1979, Engeström, 1987). En la temática de la alfabetización temprana, ahondó en los hallazgos de la Psicología, la Psicolingüística Cognitiva (Snow y Juel, 2005; Alegría, 2006) y los aportes más recientes de la Neurociencias aplicadas a la educación en general y a la alfabetización en particular (Dehaene, 2015). Concluye acentuando la importancia de las intervenciones en el proceso de lectoescritura, ya que los niños pueden adquirir dichas habilidades a partir de los 6 años.

Gómez Quiroga (2016) realizó un trabajo denominado “Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012”. El mismo tuvo como finalidad analizar cuáles son los principales aportes a la comprensión de los problemas de aprendizaje en los procesos de la lectura y la escritura que brindan las investigaciones de la licenciatura en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, realizadas desde el 2008 hasta el 2012. Para ello utilizó la metodología tipo documental con enfoque bibliográfico. El marco teórico se nutrió con referentes teóricos tales como, Noam Chomsky, Emilia Ferreiro, Lev Semiónovich, Vygotsky, Sigmund Freud, Jacques Lacan. Arribo a la conclusión que el licenciado en psicología y pedagogía aborda las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura desde diferentes líneas de acción; preventiva, correctiva y analítica; encontró que las líneas más empleadas son la correctiva y la analítica, halló insuficiencia de tesis que desarrollen la línea preventiva.

La revisión bibliográfica realizada al momento nos muestra que las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura es una temática que está en la agenda de la investigación educativa y también psicopedagógica.

Se visualizaron tres enfoques: constructivista, cognitivo y psicoanalítico. Las indagaciones constructivistas y cognitivas conciben a la lectoescritura como un proceso y habilidad adquirida producto de la relación del niño/a con su ambiente. Influyen en dicho proceso factores externos, pedagógicos (conciencia fonológica, fluidez en la lectura, vocabulario, comprensión lectora, método de enseñanza, desconocimiento de la situación pedagógica de cada estudiante e intervenciones tempranas tardías.), biológicos (desnutrición, maduración, coordinación viso-motora, atención, memoria,), socio –culturales y psicológicos (desinterés por el conocimiento, baja autoestima, ausencia de los progenitores, precaria escolaridad de las familias, desempleo, problemas intrafamiliares, violencia doméstica, agresión física y psicológica. Por último, resaltan la importancia de la estimulación cognitiva en funciones neurológicas, en el ambiente familiar, el tránsito por el jardín de infantes donde el niño/a adquiere habilidades pre lectoras

Hacen hincapié en la detección temprana de posibles dificultades en el proceso de lectoescritura como modo preventivo, enfatizando en que el proceso de lectoescritura es dinámico, una habilidad impartida desde el ambiente por medio de técnicas y métodos.

En las intervenciones psicopedagógicas se halló prevalencia de lineamientos cognitivos basados en la reeducación, la mayor parte de las investigaciones persiguen como propósito brindar herramientas compuestas por estrategias metodológicas destinadas a estudiantes y docentes.

Como así también coincidieron en la muestra conformada por grupos de niños niños/as de primer y segundo grado de escuela primaria, con el fin de hallar elementos que entorpecen dicho proceso, por último, concuerdan sobre la importancia de intervenir, desde los inicios de la escolaridad, ya que los/as niños/as antes de los 6 años de edad pueden adquirir dicha habilidad debido a su plasticidad neuronal. Asimismo, plantean que la falta de intervenciones afectaría la

adquisición de dicho proceso, con incidencia en el desenvolvimiento escolar no sólo en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas.

Esta tesis se inscribe en las investigaciones que ponen el foco en las condiciones subjetivas que interjuegan en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Esta perspectiva concibe la lectura y escritura como un proceso complejo, dinámico y subjetivo. Por medio de ellas, el niño se apropia de la cultura, al conocer y descubrir novedades. Estas indagaciones pudieron dar cuenta como las fallas en la constitución subjetiva inciden en el posicionamiento del niño respecto a los objetos de conocimiento, en este sentido sostuvieron que los aprendizajes de cada niño no comienzan escuela sino al interior del contexto endogámico, por lo que el psiquismo estaría condicionado por las relaciones primarias. Asimismo, señalaron el efecto subjetivante de las intervenciones, el lugar del docente y los profesionales.

A raíz de lo expuesto considero es de importancia conocer cómo influye la dimensión subjetiva en las dificultades de la lectura y escritura, por lo que es de importancia indagar en la historia vital de sus primeros aprendizajes en seno familiar, los sentidos que las familias le dan a esa situación, el posicionamiento que el niño/a respecto a la lectura y escritura.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El trabajo de investigación tomará como referencia para su marco conceptual los desarrollos sobre problemas en acceso al código lecto-escrito en niños en contextos complejos de Silvia Schlemenson, María Di Scala, Gustavo Cantú y María Erthart del Campo (1999, 2001, 2003, 2005, 2014) pertenecientes al equipo de cátedra Psicopedagógica Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Estos investigadores fundamentan su trabajo en autores como; Piera Aulagnier (1977), Silvia Bleichmar (1993), Cornelius Castoriadis (1997), Julia Kristeva (1998) y Jean Laplanche (1996)

Desde esta perspectiva, el psiquismo comienza a desarrollarse y organizarse desde el nacimiento del ser humano, constituyéndose a partir de los procesos originario, primario y secundario. En este sentido, la actividad representativa adquiere características diferenciadas en cada uno de dichos procesos.

En el proceso originario (Schlemenson, 2014) el recién nacido posee un psiquismo precario, indiferenciado, fragmentado, carece de recursos simbólicos, necesita depender de Otro con riqueza libidinal. Lo cuide, sostenga, asista, nutra. La producción característica de este modo de organización es la descarga, la cual se puede vislumbrar en gritos, llantos, risas, enojos.

El proceso primario es un segundo momento de organización del psiquismo, la actividad psíquica representativa está caracterizada por la ilusión y la fantasía con carácter imaginario. Por último, se dará el proceso secundario, donde la actividad preponderante es la producción de pensamiento y símbolos, se accede a la posibilidad de enunciar, narrar, leer y escribir (Schlemenson, 2014).

Schlemenson y Cantú (2007, 2014, 2017) conceptualizan al aprendizaje como un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores; biológicos, culturales, pedagógicos, emocionales, entre otros. Ellos abordan el factor subjetivo, dinámico, porque cada sujeto

interpreta y conoce el mundo de acuerdo a sus experiencias afectivas, atravesado por una historia- libidinal y por la singularidad que adquiere la constitución del psiquismo en función de las vicisitudes en el tránsito por cada uno de los momentos arriba descritos, lo que conlleva marcas, herencia generacional, modalidades, ideales, carencias, etc.

El aprendizaje de cada niño no comienza en el contexto escolar sino más bien con sus vínculos originarios, lo que hace que el psiquismo esté condicionado por las relaciones primarias. Es en el discurso de las figuras parentales donde se hallan sentidos a las dificultades en los aprendizajes que el niño muestra por medio de sus producciones simbólicas, ellos son portadores de una historia que a veces el niño no puede explicar. En ese sentido la historia vital adquiere relevancia porque nos permite conocer acerca de los primeros momentos de vida del niño, el lugar de las figuras parentales, deseos, ideales, miedos, concepciones entre otras.

Podemos conocer el funcionamiento del psiquismo por medio de las producciones simbólicas. Escribir, leer, narrar, jugar entre otras, son formas de expresión, operar e interpretar el mundo. Las producciones de lectura y escritura presentan características similares. Ambas son subjetivas, presentan aspectos del orden inconsciente, influye en ambas la historia libidinal, entre otras. Asimismo, la lectura es un diálogo, entre el emisor que interpreta a ese receptor plasmado en lo escrito, posibilitando, conocer, construir y conquistar nuevos espacios. La escritura, es un pasaje de lo interior a lo exterior, es mostrarse, posicionarse, dejar huellas propias. A partir de sus investigaciones sostienen que los niños con problemas de aprendizaje mayoritariamente presentan dificultades en la apropiación del código de lecto-escritura presentando errores, omisiones, inversiones, parcelación de interés, pérdida de curiosidad, entre otras características. El psiquismo de esta manera muestra el posicionamiento del niño respecto a los objetos de conocimiento presentes en el espacio social.

María Di Scala y Gustavo Cantú (2003) diseñaron un dispositivo diagnóstico denominado Dip(le) que tiene por objetivo analizar cómo el sujeto se posiciona frente a diferentes situaciones

de producciones leídas y escritas. El mismo consiste en enfrentar al sujeto con actividades semejantes a las escolares. Consideran importante la introducción de pruebas pedagógicas debido a que, permiten acercarse al sufrimiento de un niño derivado por problemas de aprendizaje, el análisis de dichas pruebas focaliza en el posicionamiento envuelto en una historia investida por la herencia simbólica generacional, pre-texto preexistente a la constitución del psiquismo. Por medio de esta, se transmiten, ideales, inclinaciones.

El dispositivo para dicha búsqueda se divide en producción leída y escrita. Los elementos identificados aportarán elementos para la elaboración de hipótesis clínicas. Sostienen que en la producción leída estarían presentes diferentes posicionamientos: el glosador que reproduce pasivamente la información textual; el doxista que desestima la información del texto a favor de sus conocimientos previos e interpreta el texto a partir de pareceres y, por último, el pensador, quien dialoga con el texto, comprendiendo lo que el otro quiere transmitir, en este sentido, habrá dialecto entre emisor y receptor que piensa lo que el otro le quiere transmitir.

En la producción escrita, presenta estos posicionamientos: el escritor, que actúa de forma autónoma, dejando marcas inscriptas, huellas de su propia subjetividad; el amanuense, quien transcribe palabras con certezas que escucha de otro por medio del dictado, toma y plasma palabras ajenas, de esta manera, alivia su compromiso subjetivo. Y por último el copista es quien reproduce un modelo fielmente ocultando su subjetividad en la reproducción.

## **2.1. OBJETIVO GENERAL**

- Comprender los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir que manifiestan niños/as que transitan el tercer ciclo en escuelas primarias de la ciudad de localidades de la zona atlántica de la Provincia de Río Negro durante el ciclo lectivo 2023.

## **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconstruir las vicisitudes en la constitución psíquica de los/as niños/as que participan en el estudio.
- Conocer las concepciones que la familia tiene respecto a las demoras en el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Identificar cómo se posicionan los/as niños/as que participan de la investigación frente a diferentes situaciones de producciones leídas y escritas.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

A partir de los supuestos teóricos que dieron sustento a esta investigación y de los objetivos de investigación optamos por una metodología de tipo cualitativa y nos posicionamos desde un enfoque epistemológico hermenéutico que nos permitió conocer y comprender en profundidad nuestro objeto de estudio.

Para ello utilizamos un diseño de investigación de carácter flexible, el cual nos dio la posibilidad de ir ajustando decisiones que fueron surgiendo en el trabajo de campo.

### **3.1 MUESTRA Y POBLACIÓN**

La unidad de análisis fueron los procesos vinculados a la constitución subjetiva implicados en las dificultades para leer y escribir de 3 (tres) estudiantes que cursan el tercer ciclo de escolaridad primaria.

La muestra estuvo conformada por dos niños de 13 años y una niña de 12 años de la zona atlántica. Ellos/a, junto a sus madres fueron unidades de información.

El acceso a dos muestras fue a través de docentes que realizan tareas de apoyo escolar en horario extraescolar, ellas fueron quienes facilitaron el contacto con las familias. Dos de los estudiantes y sus familias no residen en la ciudad de Viedma, pero por razones personales, concurren con frecuencia a dicha localidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en un espacio físico de la fundación Facilitar.

Los criterios utilizados para la selección de casos fueron niños/as cuyos progenitores o adultos a cargo hayan consultado por dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura, como así mismo que cursarán, al momento de la investigación, el tercer ciclo de escolaridad primaria y no presentaran antecedentes de condiciones orgánicas que comprometieran el aprendizaje.

Por otra parte, los informantes claves fueron adultos responsables de los sujetos. La selección de la muestra, si bien contaba inicialmente con una definición de los actores clave, se terminó de delimitar durante el trabajo de campo (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

### 3.2 DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevista semidirigida y diagnóstico

La entrevista semidirigida fue implementada con adultos responsables de la niña/os. La misma fue de carácter flexible, intencionada, orientada a objetivos precisos. Para ello, se confeccionó una guía con ejes temáticos con el fin de organizar el diálogo con informantes claves. Esta guía se adjunta como. Anexo I

Este encuentro intersubjetivo nos permitió conocer de manera detallada los primeros aprendizajes de niños/a en su entorno endogámico –exogámico; comprender las concepciones que la familia tiene respecto a las demoras en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otra parte, se administró la herramienta DIP (le) creada por María Di Scala y Gustavo Cantú tiene como fin generar un espacio en el cual se pueda identificar como los/as niños/as se posicionan en diferentes situaciones de producciones escritas y leídas. En su versión original se aplica a niños/as de primer ciclo de escolaridad primaria, en forma individual con duración aproximada de 35 minutos. Cuenta con materiales como: protocolo de registro, planillas de trabajo, láminas, figuras, copia y texto.

Las pruebas de producción escritas y leídas, se estructuran en subpruebas, las cuales incluyen diferentes ítems a su interior, de acuerdo al siguiente detalle:

Producción escritura: se subdivide en escritura espontánea, dictado y copia. En el primer momento el sujeto es llevado a posicionarse como escritor productor de texto autónomo, en el segundo como amanuense ya que transcribe lo que escucha y por último como copista debido a que reproduce lo que ve.

Producción de lectura: se subdivide en tres subpruebas. La primera corresponde a lectura realizada por el entrevistador donde este se sitúa como intérprete y el niño/a como oyente. La

segunda, lectura en voz alta aquí el niño/a se sitúa como intérprete del texto para el entrevistador y lectura silenciosa donde el entrevistador invita al niño a posicionarse como intérprete del texto.

Las actividades de lectura realizada por el entrevistador solo se centran en el texto. Tanto la lectura en voz alta como silenciosa abarcan diferentes niveles de complejidad, palabras, oraciones y texto. Los ítems incluyen correspondencia de palabra- objeto, oraciones descriptivas o inferenciales y textos narrativos. En el nivel textual específicamente se trabaja con narraciones. Al finalizar la lectura, se realizan preguntas de retención espontánea, en caso de que la narración resulte incompleta se continúa interrogando con preguntas de retención guiada en forma parcial o total: cualquier pregunta agregada debe quedar registrada. Estas preguntas de retención tienen como fin conocer si el sujeto puede reconstruir la organización superestructura y macroestructura del relato.

Por otra parte, se realizan preguntas inferenciales con el objetivo de conocer si el sujeto puede responder a través de indicios que le provee el relato.

Como el instrumento original está previsto para niños/as que se encuentran transitando el primer ciclo de la educación primaria (1°, 2° y 3° grado), fue necesario realizar ajustes al DIP (le) ya que en la investigación se aplicó a niños/a de 12 y 13 años de edad que durante el ciclo lectivo 2023 y 2024, se encontraban cursando el tercer ciclo de escolaridad primaria.

A continuación, se describen los ajustes realizados al DIP (le) para la indagación de la producción escrita y la producción leída.

### **3.2.1 PRODUCCIÓN ESCRITA**

#### **3.2.1.1 Escritura libre**

- Consigna: “Escribí lo que quieras”.

#### **3.2.1.2 Escritura a partir de lámina**

- Consigna: “Escribí lo que quieras sobre esta figura”.

La imagen del dip (le) adaptado es una foto que muestra el contexto histórico actual. Niños/as de 10 años de edad aproximadamente, jugando a las escondidas, a la pelota, andando en bicicleta en la plaza. Personas adultas de paseo con niños/as, descansando, dialogando, haciendo uso de la tecnología. Se seleccionó esta imagen con el fin de que puedan optar entre la lámina original de Dip(le) y la propuesta en los ajustes, de esta manera él puede elegir a partir de sus gustos e intereses.

| Dip(le) original   | Dip(le) adaptado  |
|--|---|
|  |  |

### 3.2.1.3 Nominación de objetos

- Consigna: “Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una”.

Para la prueba de nominación de objetos, las imágenes de ajustes fueron elegidas en base al contexto sociocultural actual. Se cambió la imagen de un televisor de los años 80- 90 aproximadamente por un Smart tv; un teléfono con cable por un celular, entre otros.

Consigna “Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una de las imágenes”

### 3.2.1.4 Dictado

| Dip(le)original   | Dip(le)adaptado  |
|---|--|
|  |  |

En el dictado de palabras la categoría gramatical propuesta fue “nombres de provincias de Argentina”, el fin de esta selección fue que los sujetos hagan uso de las normas ortográficas, planteadas en el diseño curricular de Rio Negro.

En el dictado de oraciones, el criterio de selección de ajuste fue el contexto regional y temáticas propias del diseño curricular.

a)- Dictado de palabras: Rio Negro- Misiones- Corrientes- Jujuy- Chubut- Buenos Aires- Neuquén - Catamarca- Chaco

Consigna: “Te voy a dictar algunas palabras para que vos escribas”

b). Dictado de oraciones

Consigna: “ahora te voy a dictar dos oraciones”

*-En la provincia de Misiones al norte de Argentina se produce la mayor cantidad de yerba.*

*-La tecnología nos permite encontrar mucha información*

### **3.2.1.5 Copia**

- Consigna: “Copia esta oración”.

El modelo de copia propuesto por el Dip(le) original presenta formato texto imprenta mayúscula, con lenguaje sencillo y concreto, con contenido en forma de historia orientada a niños pequeños. Para su adaptación la oración fue modificada la letra imprenta mayúscula a imprenta minúscula, se mantuvo el contenido, el ajuste tomó carácter informativo vinculado a una provincia Consigna: “Copia esta oración”

| Dip(le) original   | Dip(le)adaptado  |
|--|--|
| <p>FLORINDA ERA UNA LECHUZA QUE<br/>VIVÍA EN EL BOSQUE</p> | <p>Las cataratas de Iguazú se ubican en la<br/>provincia de Misiones</p> |

En relación a la producción leída, consta de tres subpruebas: 2.1 Lectura leída por el entrevistador (texto), 2.2 Lectura en voz alta (palabras, oraciones y texto) y 2.3 Lectura silenciosa (palabras, oraciones y texto). Dentro de los ajustes, se realizaron los siguientes:

Los textos del DIP (le) original, son de extensión corta, escrito en formato imprenta mayúscula, con temáticas dirigidas a niños/as de 1°, 2° y 3° grado. Para la selección del texto de ajuste, se tuvieron presentes como criterios: edad, intereses, gustos, características de los niños/as de la muestra, recomendación de la docente (informante clave), contenidos curriculares y propósitos del diseño curricular de Río Negro en el área de Lengua y Literatura. Asimismo, los textos seleccionados se obtuvieron por medio de internet se seleccionaron fueron, en primer lugar “el crimen perfecto”, en segundo “El señor Salcedo” y finalmente “la leyenda de ceibo”. Posteriormente, se llevaron a cabo ajustes en la redacción, ortografía y puntuación, con el objetivo de garantizar mayor claridad en la lectura.

### **3.2.2.1 PRODUCCIÓN LEÍDA**

En relación a la lectura leída por el entrevistador en base a los criterios ya explícitos, se seleccionó un cuento policial escrito por niños/as de 6° grado de la ciudad de Buenos Aires “El crimen perfecto”, con una extensión corta, lenguaje claro y sencillo (ver anexo 2A, ítem 2.1.1 texto de ajuste).

Dip (le) original:

3.2.2.1 Lectura leída por el entrevistador:

Consigna: “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”.

Mariela había preparado el regalo y había ayudado a su mejor amiga a inflar los globos y a terminar la torta. estaba muy contenta porque era el día de la fiesta.

Faltaba poco para que la vinieran a buscar, pero Mariela prendió la tele y daban su programa preferido. cuando sonó el timbre corrió apurada a ponerse el vestido y a peinarse. se fueron

caminando porque estaba cerca. al llegar a la fiesta y saludar a su amiga no tenía el regalo

Dip (le) adaptación

2.1. Lectura leída por el entrevistador:

Consigna: “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”.

### **“El crimen perfecto”**

Había una vez una mujer llamada María, que sintió la necesidad de contratar a un detective ante la angustia de saber que había un asesino suelto que quería matar a su familia, María se puso en contacto con un detective y mantuvo una nerviosa charla. Luego de ese encuentro, el investigador dio inicio a su trabajo.

—¿Tuvo algún novio celoso en el pasado? —preguntó el detective.

—Sí, pero murió hace mucho tiempo, junto a varias personas más —respondió María.

—¿Cuál fue la causa de la muerte?

—El avión en el que viajaba se estrelló.

—¿Tiene usted algún enemigo?

—No lo sé.

—¿Alguna vez la amenazaron?

—Sí, hace unos días encontré una nota por debajo de la puerta.

—¿Me la podría mostrar? —insistió el detective.

—Sí, por supuesto.

Al leer la nota, el detective quedó impresionado. el mensaje decía “Cuida a tus hijos”

Al día siguiente, María llegó a sus hijos a la escuela como de costumbre, Pero esta vez les advirtió :

—No se acerquen a ningún extraño.

Sin embargo, al finalizar la jornada, un hombre desconocido se acercó a los niños y los invitó a tomar un helado. Los pequeños, inocentes, ignoraron la recomendación de su madre y aceptaron, aunque con cierta desconfianza.

Pasaron las horas y no regresaban a casa. preocupada, María fue a buscarlos a la escuela, mientras caminaba, un mal presentimiento la invadía, al llegar confirmó su temor, los niños no estaban allí. de inmediato llamó al detective.

El investigador comenzó a indagar en la zona, pero no halló rastros, hasta que un grupo de chicos comentó haber visto a los menores retirarse de la escuela en compañía de un hombre desconocido.

—¿Cómo era ese hombre? —preguntó el detective.

Uno de los compañeros que dibujaba muy bien realizó un retrato del sospechoso. con ese boceto el detective inició la búsqueda. Mostró la imagen a los vecinos y tras varias horas encontró la mochila de los niños tiradas en un callejón.

Un panadero confirmó haberlos visto entrar a una casa abandonada junto al extraño. sin consultar el detective reunió a varios vecinos y se dirigió al lugar, al ingresar fueron atacados por la espalda por el misterioso hombre.

Gracias a la valentía del panadero los niños lograron escapar y reencontrarse con su madre que los abrazó entre lágrimas. Mientras tanto dentro de la casa continuaba la lucha contra el maleante.

El panadero fue herido de gravedad por un disparo y finalmente murió Poco después llegó la policía, que ingresó al lugar y capturó al secuestrador. El hombre fue condenado a cadena perpetua.

Luego de este terrible episodio, la familia logró volver a vivir en paz y felicidad.

Fuente:

<https://www.laopinionsemanario.com.ar/noticia/el-crimen-perfecto-un-cuento-policial-escrito-por-chicos-15862135293>

2462

| PREGUNTAS  |   |
|--|---|
| Dip (le)original   | Dip (le) adaptacion   |
| <p><b>A- Retención espontánea</b></p> <p>A1-¿Qué te acordás de lo que te conté?</p> <p>A 2--¿Qué le pasó a Mariela?</p> <p><b>B. Guiada</b></p> <p>B 1-¿Porque Mariela estaba contenta?</p> <p>B 2-¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?</p> <p>B 3-¿Qué pasó después?</p> <p><b>C-Inferencia</b></p> <p>C1-¿Qué se festejaba? ¿Cómo te diste cuenta?</p> | <p><b>A: Retención espontánea:</b></p> <p>A1- ¿Qué te acordas de lo que te conté?</p> <p>A2- ¿ qué le pasó a Maria?</p> <p><b>B: Retención guiada e inferenciales</b></p> <p>Se formulan las preguntas a partir del relato de cada niño, las cuales funcionarán como andamiaje, es decir, como un apoyo que posibilita la construcción de sus respuestas.</p> |

| PREGUNTAS   |  |
|---|--|
| C2-¿porque Mariela no tenía el regalo cuando llegó a la fiesta? |  |

Dip (le) original:

3.2.2.2. Lectura en voz alta

Consigna: “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”.

UN DÍA, EL DUEÑO DE LA CALESITA SE DIO CUENTA DE QUE  
 EL CABALLO VALENTÍN TENÍA ROTA UNA DE SUS PATAS DE MADERA.  
 ENTONCES SE LO LLEVÓ A DON ANDRÉS EL CARPINTERO.  
 DON ANDRÉS, APOYÁNDOSE EN SU BASTÓN, FUE DESPACITO A  
 PREPARAR LAS COSAS NECESARIOS Y CLAVÓ LA PATA DEL CABALLO HASTA  
 QUE QUEDÓ COMO NUEVA.  
 CUANDO EL DUEÑO DE LA CALESITA LA FUE A BUSCAR, SE PUSO MUY  
 CONTENTO AL VER A VALENTÍN CON SU PATA ARREGLADA.

Dip (le) adaptación

### 3.2.2.2.. Lectura en voz alta

Para la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la edad de los/as niños/as, se inició por el nivel de complejidad textual, ofreciendo el Texto “El señor Salcedo”, cuento de terror de narración breve adaptado de una leyenda urbana. Los cuentos de terror son narraciones por lo general breves, con suspenso constante, es un género literario que gusta y atrapa la atención en todas las edades. El mismo está previsto como contenido en el diseño curricular del segundo y tercer ciclo de escolaridad primaria de Rio Negro.

Consigna: “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”

#### 3.2.2.1. Texto

### *El señor Salcedo*

En una tarde de mucha lluvia, el señor Salcedo se detuvo al borde de una solitaria carretera, sin memoria de cómo ni cuándo había llegado a este lugar. Continuó caminando rápidamente con la esperanza de encontrar resguardo, pero solo se encontró con el vacío de una carretera que ahora parecía interminable.

Luego de varias horas, el señor Salcedo vio a lo lejos las luces de un auto y levantó sus brazos para llamar su atención. El auto se detuvo, sin embargo, cuando el señor Salcedo se acercó a la ventana, la mujer que conducía comenzó a gritar asustada y aceleró el auto.

Lo mismo sucedió con otros tres autos que se detuvieron en el camino.

— Algo muy extraño está pasando— dijo el señor Salcedo.

En aquel momento recordó que llevaba consigo un teléfono celular y lo busco en los bolsillos de su abrigo mojado.

Llamó a un taxi, pero con solo mirarlo, el conductor, al igual que los demás, se alejó rápidamente.

El señor Salcedo no podía entender lo que estaba pasando. Entonces llamó a su casa. La voz que respondió la llamada era una voz desconocida.

— ¿Puedo hablar con la señora Salcedo? —preguntó.

— No, la señora Salcedo no se encuentra —respondió la voz.

El señor Salcedo comenzó a sentir pánico.

— ¿Acaso no se ha enterado? —Añadió la voz—. El señor Salcedo fue víctima de un accidente en la carretera y su esposa se encuentra en su funeral.

El señor Salcedo cortó la llamada sin decir una palabra y acercó el celular a su rostro como si fuera a tomarse una foto. Lo que vio en la pantalla fue terrible, su rostro era una máscara de humo negro y de su imagen ya no quedaba nada.

Fuente: <https://arbolabc.com/cuentos-de-terror-cortos/el-senor-salcedo>


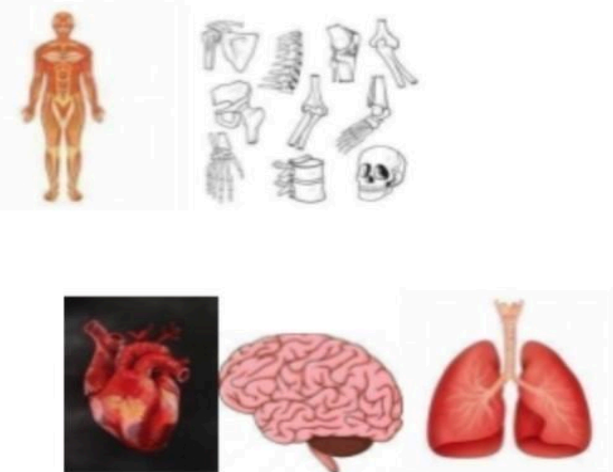
| <b>PREGUNTAS</b>   |   |
|--|---|
| Dip (le)original   | Dip (le adaptacion)   |
| <p><b>Lectura espontánea</b></p> <p>A1-¿Qué te acordás de lo que leíste?</p> <p>A2-¿Qué le pasó al dueño de la calesita?</p> <p><b>Retención guiada</b></p> <p>B.1- ¿de qué se dio cuenta el dueño?</p> <p>B.2- ¿Qué decidió hacer?</p> <p>B.3- ¿Qué pasó después?</p> <p><b>Inferencias</b></p> <p>C1- ¿Qué herramienta te parece que usó el carpintero? ¿Cómo te diste cuenta?</p> | <p><b>A- Retención espontánea</b></p> <p>A1. ¿Qué te acordas de lo que te conté?</p> <p>A2. ¿Qué le pasó al señor Salcedo?</p> <p><b>B y C - Retención guiada e inferenciales.</b></p> <p>Se formulan a partir del relato de cada niño/a como andamiaje, es decir como apoyo para que el niño pueda construir su respuesta.</p> |

## PREGUNTAS

C2- ¿Cómo te imaginas a Don Andrés, joven o viejo?  
¿Cómo te diste cuenta?

### 3.2.2.2. Palabras

Consigna. “Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde.”

| Dip (le)original   | Dip (le) adaptado   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
|--|---|----------|---------|------|------|---|---------|---------|----------|----------|--------|
|    |  |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| <table border="1" data-bbox="304 1485 678 1771"> <tr><td>PERRO</td></tr> <tr><td>ELEFANTE</td></tr> <tr><td>PALOMAS</td></tr> <tr><td>PATO</td></tr> <tr><td>GATO</td></tr> </table> | PERRO   | ELEFANTE | PALOMAS | PATO | GATO | <table border="1" data-bbox="946 1485 1262 1771"> <tr><td>cerebro</td></tr> <tr><td>corazón</td></tr> <tr><td>pulmones</td></tr> <tr><td>músculos</td></tr> <tr><td>huesos</td></tr> </table> | cerebro | corazón | pulmones | músculos | huesos |
| PERRO  |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| ELEFANTE   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| PALOMAS  |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| PATO   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| GATO   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| cerebro  |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| corazón  |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| pulmones   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| músculos   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |
| huesos   |   |          |         |      |      |   |         |         |          |          |        |

3.2.2.3. Oraciones:

A. Correspondencia:

Consigna: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde".

| Dip (le) original   | Dip (le) adaptado  |
|---|--|
|  |  |
| <p>LOS CONEJOS TIENEN FRÍO</p>  | <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                          |
| <p>LA CONEJA TIENE INVITADOS A COMER</p>  | <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                      |
| <p>LOS CONEJOS BUSCAN JUGUETES</p>  | <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>   |
| <p>LOS CONEJOS QUIEREN SER CAMPEONES</p>  | <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>        |

Dip (le) original:

3.2.2.3. Lectura silenciosa:

Consigna: "Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches".

LLOVÍA MUCHO Y COMO ESTEBAN ESTABA ABURRIDO.

PENSÓ EN DIBUJAR Y PINTAR A SU AMIGA MARTA, ENSEGUIDA FUE A BUSCAR LAS COSAS QUE NECESITABA Y SE PUSO A TRABAJAR Y SE ESTABA DIVIRTIENDO DE LO LINDO.

PERO, DE REPENTE, A ESTEBAN. SE LE CAYÓ EL POMO DE PINTURA ROJA.

COMO EL PISO SE MANCHÓ UN POQUITO, DECIDIÓ IR A BUSCAR UN TRAPO Y AL

CAMINAR VIO QUE LAS HUELLAS ROJAS DE ESO PISADAS ESTABA POR TODAS PARTES.

Dip (le) adaptación

3.2.2.3.1. Lectura Silenciosa:

En lo referido a lectura silenciosa, teniendo en cuenta la edad de los/a niños/a, se inició por el nivel de complejidad textual y se utilizaron los mismos criterios de selección. El texto de ajuste para este momento fue una leyenda popular del litoral argentino, “La flor del ceibo”, relato breve. Este tipo de narración literaria transmitida de generación en generación en forma oral o escrita, situada en un contexto geográfico es abordada de diferentes maneras desde los inicios de la escolaridad primaria.

Consigna: “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”.

### ***La leyenda de la flor del ceibo***

Cuenta la leyenda que en las riberas del Paraná, vivía una indiecita fea, de rasgos toscos, llamada Anahí.

Era fea, pero en las tardecitas veraniegas alegraba a toda la gente de su tribu guaraní con sus canciones inspiradas en sus dioses y el amor a la tierra de la que eran dueños... Pero llegaron

los invasores, esos valientes, atrevidos y aguerridos seres de piel blanca, que arrasaron las tribus y les arrebataron las tierras, los ídolos, y su libertad.

Anahí fue llevada cautiva junto con otros indígenas. Pasó muchos días llorando y muchas noches en vigilia, hasta que un día en que el sueño venció a su centinela, la indiecita logró escapar, pero al hacerlo, el centinela despertó, y ella, para lograr su objetivo, hundió un puñal en el pecho de su guardián, y huyó rápidamente a la selva.

El grito del moribundo carcelero, despertó a los otros españoles, que salieron en una persecución que se convirtió en cacería de la pobre Anahí, quien al rato, fue alcanzada por los conquistadores.

Éstos, en venganza por la muerte del guardián, le impusieron como castigo la muerte en la hoguera.

La ataron a un árbol e iniciaron el fuego, que parecía no querer alargar sus llamas hacia la doncella indígena, que sin murmurar palabra, sufría en silencio, con su cabeza inclinada hacia un costado. Y cuando el fuego comenzó a subir, Anahí se fue convirtiendo en árbol, identificándose con la planta en un asombroso milagro.

Al siguiente amanecer, los soldados se encontraron ante el espectáculo de un hermoso árbol de verdes hojas relucientes, y flores rojas aterciopeladas, que se mostraba en todo su esplendor, como símbolo de valentía y fortaleza ante el sufrimiento.

*Narración tomada Fuente: <https://llevatetodo.com/la-leyenda-de-anahi-la-flor-del-ceibo/>*

| PREGUNTAS                      |                               |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Dip (le)original               | Dip (le) adaptación           |
| <b>A- retención espontánea</b> | <b>A-Retención espontánea</b> |

| PREGUNTAS   |  |
|---|--|
| <p>A1. ¿Qué te acordás de Lo que leíste?</p> <p>A2. ¿Qué le pasó a Esteban?</p> <p><b>B. Retención guiada</b></p> <p>B1. ¿Qué decidió hacer Esteban cuando estaba aburrido?</p> <p>B2. ¿Qué le pasó cuando pintaba qué ocurrió después?</p> <p><b>C- inferencias</b></p> <p>C1- ¿qué material usó Esteban para su trabajo? ¿cómo te diste cuenta? C2- ¿cómo hizo Esteban para dejar huellas? ¿cómo te diste cuenta?</p> | <p>A1. ¿Qué te acordas de lo que te conté?</p> <p>A2. ¿Qué le pasó a Anahi?</p> <p><b>B y C - Retención guiada e inferenciales.</b></p> <p>Se formulan a partir del relato de cada niño/a como andamiaje, es decir como apoyo para que el niño pueda construir sus respuestas.</p> |

3.2.2.3.2- Palabras:

Consigna: "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde.

| Dip (le)original  | Dip (le) adaptado  |
|---|--|
|  |  |
| MONO  | astronauta   |
| OVEJA   | castillo   |
| CABALLO   | pirámides  |
| VACA  | torre eiffel   |
| LORO  | casco  |

## 3.2.2.3.3 Oraciones

A. Correspondencia: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde"

| Dip (le)original  | Dip(le) adaptado   |
|---|--|
|  |  |
| <p>EL CONEJO JUNTA ZANAHORIA</p>  | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>           |
| <p>LOS CONEJOS PIENSAN DIVERTIRSE EN LA PLAYA</p>                                 | <p>Ellos dos trabajan juntos</p>   |
| <p>LOS CONEJOS BAILAN EN LA FIESTA</p>  | <p>El deporte trae muchos beneficios</p>   |
| <p>LOS CONEJOS SE COMIERON TODAS LAS GOLOSINAS</p>                                | <p>La educación es un derecho</p>  |
|   |  |

Para la definición de los criterios, se contó con el aporte de una docente, considerada informante clave por el saber pedagógico y experiencia situada en escuelas primarias de Viedma con niños de 10, 11 y 12 años de edad, quien aportó conocimiento respecto a los gustos e intereses de los niños/as y en la selección de los diferentes géneros narrativos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el Centro de Rehabilitación Integral Facilitar.

En primer lugar, se aplicó el DIP (le) a los niños/a y luego se realizaron entrevistas con carácter semiestructurada a madres de los mismos. Cada encuentro fue grabado con el celular en formato audio.

El análisis de datos se desarrolló en dos momentos, tanto en las producciones de escritura como de lectura. En primer lugar, se observó y describió, el desempeño de Samuel, Jimena y Matías (nombres ficticios) frente a la actividad propuesta, se consideró la apropiación de la consigna, la ortografía, la segmentación, la cohesión y coherencia textual. Asimismo, se tuvo en cuenta la actitud frente a mediadores semióticos como apoyos externos, nivel de autonomía o dependencia, el modo de vinculación con el otro y aspectos subjetivos. En un segundo momento, se analizaron a la luz de la historia vital de cada caso y del marco teórico, las configuraciones cognitivas halladas.

## **CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA VITAL**

Este capítulo presenta una reconstrucción de la historia vital de cada uno de los casos que participaron en esta investigación. Esto nos permitirá conocer a Samuel, Jimena y Matías dentro de su contexto intrafamiliar, recuperando aspectos significativos de sus primeras experiencias de vida y aprendizajes. Para ello se realizó una entrevista de historia vital guiada por ejes temáticos como: vínculo parental, embarazo, parto y nacimiento, lactancia, desarrollo del lenguaje, control de esfínteres, motricidad y trayectoria escolar. La misma se llevó adelante con la madre.

### **4.1. Casos**

#### **4.1.1. Caso Samuel**

Samuel es un niño de 12 años de edad, que al momento de la indagación cursa 7º grado, último año de la escolaridad primaria en una escuela pública. Vive con su papá Roberto, su mamá Laura y su hermano menor Martín, en un barrio de la ciudad de Viedma. Tiene una hermana mayor de 24 años, llamada Leonela que es hija de Roberto, y reside en otra ciudad.

Respecto a la escolaridad, Roberto finalizó sus estudios en el ciclo educativo primario y Laura en el secundario. En relación al ámbito laboral ella trabaja en la administración pública y él en el servicio penitenciario.

La madre señala en la entrevista que el niño “fue buscado”, por la pareja parental, su nombre fue pensado por ella antes de estar en el vientre materno.

El embarazo fue a término, sin complicaciones, con 9 meses de gestación. Por decisión de Laura el parto se realizó por medio de una cesárea programada, Roberto acompañó y estuvo presente en todo este proceso.

Laura, luego del nacimiento se ocupó todo el tiempo del niño, ya que gozaba de licencia por maternidad en su trabajo, la cual comprendió un periodo de 6 meses.

En los primeros meses Samuel fue alimentado por medio de lactancia materna, luego esta se complementó con leche de fórmula, decisión tomada a partir de que el niño debería comenzar el jardín maternal ya que Laura retomaría su actividad laboral en la administración pública. El periodo de amamantamiento culminó a los dos años.

Respecto al control de esfínteres, el niño dejó los pañales definitivamente a los dos años, aproximadamente, al haber nacido en época de verano la familia tomó la decisión de aprovechar el momento estacional y sacarle los pañales, Laura sostiene: *“Cuando cumplió dos añitos me decía pis o caca a veces lo llevaba al baño o iba solo, tenía la pelela y se sentaba solo, así que no tuve dificultades con eso”*.

La adquisición del lenguaje según lo manifestado por la madre fue tardío, *“se hacía entender por señales quería agua y yo ya estaba ahí...; Con el lenguaje tuvo dificultades, le costaba pronunciar letras, él miraba muchos dibujitos y hablaba como los dibujitos”*

En la entrevista la mamá nos proporcionó la siguiente información en cuanto a la historia escolar de Samuel.

Comenzó el jardín maternal a los 3 meses primero en horario reducido, a partir de los 6 (seis) meses ya lo dejaron en la institución jornada completa de 7:30 a 14:30: has.

En primer grado *no se relacionaba mucho con los chicos más allá que iban a la escuela desde Jardín*. Desde el colegio en 1° grado y 2° grado se solicita intervención externa debido a las dificultades manifiestas. Su mamá dice al respecto: *me llamaron desde la escuela. Porque escribía como hablaba, a él le costó la R, ahí fue cuando empezamos con la psicopedagoga y la fonoaudióloga*.

Laura remarca como figura significativa en la historia escolar de Samuel, a la docente de 5° grado: *“ella le enseñó más, le daba particular en su casa a parte de la escuela y es como que hizo un clic y empezó a leer más de corrido”*.

A partir del recorrido realizado en la reconstrucción de la historia vital se observó desde antes de la vida intrauterina, que fue un niño buscado y esperado por la pareja parental, luego del nacimiento hay una disponibilidad absoluta materna en tanto que fue asistido, alimentado y sostenido afectivamente.

Se observó un vínculo dual y simbiótico de Samuel con su madre, asimismo en esta línea se vislumbró una débil presencia de la función paterna. De este modo Laura desde su discurso se ubicaría desde un lugar omnipotente, se podría pensar que las dificultades tardías en el lenguaje podrían vincularse a la distancia necesaria del niño con ese Otro materno. No obstante, se observó un desarrollo motriz acorde a la edad evolutiva del niño, la madre no identificó ninguna característica significativa.

Se hallaron dificultades en el pasaje del contexto endogámico al exogámico, en tanto Samuel manifestó dificultades en la consolidación del vínculo con sus pares. Al respecto Schlemenson (2014) dirá: *“los niños que se hallan en un atrapamiento parental estrecho desconfían de su capacidad de ingreso al campo social y prolongan una situación fantasmática o de aislamiento”* (p. 60).

Asimismo, se observaron dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura desde los primeros años de escolaridad. Lorena en su discurso vinculó dichas dificultades tanto a problemas en la correcta pronunciación de algunas palabras y como a la falta de intervenciones institucionales adecuadas en los primeros grados. No obstante, destacó el compromiso de la docente de quinto grado como figura significativa, quien además de ser la docente escolar propiciaba clases extraescolares.

#### 4.1.2. Caso Jimena

Jimena es una niña de 12 años de edad, reside con su papá Manuel, su mamá Lorena y su hermana mayor Agustina de 19 años de edad. Actualmente cursa 7º grado en el turno mañana en una escuela primaria y pública, ubicada en una localidad de la zona Atlántica.

En relación a la escolaridad de la pareja parental, ambos completaron el nivel primario, Lorena finalizó el colegio secundario mientras que Manuel cursó parte del primer año del mismo, pero desde muy temprana edad comenzó a trabajar para ayudar a su familia, esta situación provocó que él no tuviera la posibilidad de culminar con ese ciclo educativo.

Respecto de la situación laboral, Manuel se desempeña como trabajador de transportes lo que implica que deba ausentarse físicamente por tiempos prolongados de su casa. Esta situación conllevó a que Lorena se encargue de las tareas del hogar y el cuidado de sus hijas.

La madre señaló en la entrevista respecto al embarazo:

*“no la buscaba, me quede embarazada porque me olvidé de tomar las pastillas, después psicológicamente decía no estoy no estoy ... como a los cuatro o cinco meses me hice la ecografía porque yo decía que no estaba embarazada ... Hoy digo si ella no hubiera nacido yo estaría sola, Agustina ya está grande y los chicos grandes ya no te acompañan, Jime está todo el tiempo pendiente, todo el tiempo me quiere ayudar”*

Según el relato materno el nacimiento de Jimena fue muy lindo y esperado por la familia. Lorena expresó que se preparó para ese momento sin temor ya que la experiencia del parto natural de su primera hija le otorgaba confianza y seguridad, ese día estuvo acompañada por Manuel, más tarde se hizo presente Agustina para conocer a su hermana menor.

Los cuidados hacia la recién nacida fueron proporcionados en su mayoría por la madre, esto pues luego del nacimiento de la niña su papá tuvo que regresar a su trabajo en el transporte a larga distancia, por lo que la abuela materna ayudó en la asistencia hacia la niña. Lorena expresó *“quién le dio su primer baño fui yo... ya sabía cómo hacerlo cómo fue mi segunda hija, cuando*

*estaba el papa le cambiaba los pañales, pero sino yo siempre. después con el tema del sueño durmió los primeros días de vida en la cama conmigo”*

Jimena fue alimentada mediante lactancia materna hasta los dos años de edad aproximadamente. Según el relato de Lorena, el destete se produjo por varios motivos. Por un lado, la edad de Jimena y por otro lado, la incomodidad de la mama para amamantar, situación que le provocaba a Lorena dolores articulares y musculares.

El proceso de control de esfínteres culminó a los 18 meses de edad aproximadamente, la niña dejó los pañales con ayuda y paciencia por parte de su madre, la cual expresó *“fue un proceso digamos entre las dos”*.

La adquisición del lenguaje fue acorde a su edad, Jimena dijo sus primeras palabras antes de cumplir un año con el correr del tiempo esta habilidad se enriqueció por lo que Lorena manifiesta *“A los tres años o cuatro, hablaba mucho, a ella le gustaba crear y contar historias”*.

El desarrollo motriz de la niña fue conforme a su edad evolutiva, la madre señaló que inicialmente se desplazaba arrastrándose por todos lados hasta que de apoco comenzó a gatear. Luego se paraba sujetándose de las sillas. Por otra parte, la madre la tomaba de sus manos como apoyo motriz, al año y dos meses la niña comenzó a caminar sola.

Respecto a la historia escolar, Jimena comenzó su educación inicial a los 4 años de edad en un jardín cercano a su domicilio, al comienzo la niña asistía al mismo con interés. Luego de un tiempo transcurrido al inicio escolar esta actitud cambió. Lorena expresó: *“ella me decía que no quería ir al jardín porque siempre estaba sola” [...] “la docente que estaba a cargo no se dio cuenta por Jimena” [...] “no veía la presencia de Jime creo yo”*. La escuela primaria a la que asiste Jimena se encuentra junto al jardín de infantes. Su organización institucional se distribuye en; 1°, 2°, 3° y 4° grado con jornada escolar turno tarde, mientras que 5°, 6° y 7° grado, la misma es turno mañana.

Los primeros años de escolaridad primaria, según el relato de la madre fueron dificultosos ya que Jimena avanzaba de grado sin haber consolidado sus aprendizajes. La madre expresó; *“cuando ella iba a primero yo le decía a la maestra, Jime no lee, porque a esta edad la hermana ya sabía leer”* [...] *“Ellos me decían son vos mamá relájate dale tiempo, como que yo era la que exigía que leyera”* [...]. En tal sentido, Schlemenson (2014) expresa que *“las apreciaciones que los adultos tienen sobre las particularidades de cada niño influye en el psiquismo”* (p. 29).

Por otra parte, al poco tiempo de Jimena comenzar a cursar segundo grado se vio interrumpida la presencialidad por la pandemia por COVID-19, afectando tanto segundo como tercer grado. Ante la ausencia en los progresos en la lectura y el reconocimiento de las letras Lorena manifestó: *“yo la hice repetir tercer grado, porque vino la pandemia ya le hice volver a ser tercero”*

Lorena destacó a dos personas importantes en la trayectoria escolar de la niña, la docente de primer grado y la psicopedagoga. La primera halló dificultades visuales en la niña e intervino recomendándole un profesional. Desde entonces Jimena utiliza permanentemente anteojos de graduación alta. Lorena expresó *“Yo creo que el tema de visión dificulto el aprendizaje”*.

Años más tarde esta misma docente, aunque ya no era la titular del grupo, ante la preocupación y angustia de Lorena en la escuela por el aprendizaje de Jimena, le recomendó intervención profesional psicopedagógica. La madre expresó *“así llegué a la psicopedagoga, para mí era todo nuevo”*.

La segunda figura significativa es la psicopedagoga, apoyo externo, que acompaña la escolaridad de Jimena desde 4° grado. La madre en su relato respecto a la maestra particular nos cuenta que ella fue quien, le dio técnicas para que la niña aprendiera las letras y así avanzar en el proceso de lectura y escritura. Lorena dice *“hacíamos videos para mandarle a su papá como un juego, él trabaja en el transporte y muchas veces no está, así aprendió las letras”*.

A partir de las estrategias pedagógicas y didácticas del equipo docente que acompaña la trayectoria escolar de la niña, para el cursado del 4° grado se definieron adecuaciones curriculares de contenido. Frente a ello, la madre expresó: *“A mí lo que me molesta es lo de los contenidos, porque le dan cosas sencillas”*. *“La de particular avanza con los contenidos y en la escuela no porque dicen que Jimena se va frustrar que no puede...”*

Por otro lado, en el tramo final del ciclo escolar de 4° grado la directora sugirió la continuidad de la niña en el turno tarde, ya que contarían con una nueva sección de 5° grado en dicho turno y que el grupo conformado tendría el acompañamiento de un Maestro/a de Apoyo a la Inclusión (MAI)<sup>1</sup>, que estaría durante toda la jornada escolar. En relación a ello, Lorena sostiene:

*“yo a mi hija no la voy a poner en ese grupo”*.; *“Yo no voy a etiquetar a mi hija”*. *“yo no me niego, me doy cuenta como mamá qué hay nenes que están en el mismo curso que Jime que necesitan la MAI, como mamá me doy cuenta, son más sumisos”* *“en realidad no es que Jime tenga algún problema en la escuela, la dejaron de lado, típico de todas las escuelas, estos aprenden sigo con estos y, a estos los dejo, los marginan, les ponen una carátula”*.

En virtud de lo propuesto por la escuela, la madre se negó a aceptar el cambio de turno, por lo que la niña continuó 5° grado con su grupo de pares en el turno mañana, recibiendo el acompañamiento de la MAI en algunos momentos de la jornada escolar. Respecto a las apreciaciones de la docente de apoyo, Lorena manifestó: *“en quinto grado me tocó... una MAI hermosa, divina, con una predisposición”*, *“desde el primer día la ganas de enseñar”*.

Respecto al recorrido de Jimena en 6° grado recuperaremos los siguientes fragmentos significativos del discurso de la materno al referirse a la docente de Jimena

---

<sup>1</sup> El marco normativo actual de la provincia de Río Negro: Resolución N° 3438/11 define los lineamientos para la inclusión de estudiantes en situación de inicial, primaria y secundaria. El Equipo de Apoyo tiene como misión favorecer la construcción de escenarios inclusivos, evaluar, proponer y diseñar los apoyos que requieren los estudiantes con discapacidad para su inclusión en la escuela. Las MAI son un recurso previsto en ese marco para configurar apoyos a estudiantes con discapacidad..

*“yo el año pasado tuve una seño . yo con ella me relaje como que me olvide [...] depende mucho del maestro que tiene en frente, de las ganas que tiene de ayudar al chico [...]*

*Jimena hacia sus actividades sola”, “empezó costura, salía con sus amigos viste una vida*

*normal como todo chico.... A partir de que me relaje la he dejado ser”, “yo a Jimena la ayudé un montón, la acompañó, viste busco... para que ella el día de mañana se pueda desenvolver sola y no dependa de nadie”.*

En la reconstrucción de la historia vital de Jimena llevada a cabo a partir del relato de la madre, se halló una relación simbiótica y dual entre ambas. Esta indiferenciación se haría presente fuertemente desde el discurso materno.

Los primeros años de escolaridad primaria, según el relato de la madre fueron dificultosos ya que Jimena avanzaba de grado sin haber consolidado sus aprendizajes. No obstante, segundo y tercer grado, estuvo atravesado por la pandemia de COVID- 19, donde la escolaridad se desarrolló de manera virtual, Jimena se negó a participar de las clases por medio de este tipo de modalidad. Por lo que, también implicó no poder interactuar con sus pares, incorporar nuevas rutinas, reglas, conocimientos diferentes a los del contexto familiar, entre otros. Se podría decir que este contexto dificultó que la niña accediera a aprendizajes significativos. En este sentido Schlemenson (2014) sostiene: “la institución escolar como espacio de terceridad, enriquece el potencial psíquico, ofrece experiencias y oportunidades ya que ellas propician encuentros de subjetividades, importantes para la constitución del psiquismo de un sujeto. (p. 66).

Se observó que en los momentos en que aparecen figuras significativas dentro de la trayectoria escolar, que apuestan a Jimena, la madre tendería a relajarse y, a dejar de estar permanentemente pendiente de la escuela, este movimiento permitiría el establecimiento de cierta distancia con su hija, hecho que posibilitaría que Jimena pueda ir en la búsqueda de nuevas

novedades. Es así, que Lorena al momento de la entrevista asume que ella al relajarse ha permitido que Jimena sea independiente, tenga expectativas, proyectos entre otras actitudes.

Por otra parte, se evidenciaría una función paterna debilitada. Lorena, al relatar los momentos de asistencia y cuidados de Jimena, expresó que fue ella quien debió asumir la totalidad de los cuidados y asistencia hacia la niña, debido a que Manuel por motivos laborales se ausentaba de su hogar físicamente por tiempos prolongados. En este sentido podemos pensar en una figura materna quien desde el nacimiento asume en forma exclusiva las tareas del hogar, cuidado y acompañamiento escolar, haría que ella se ubique en un lugar de saber respecto a su hija, en diferentes ocasiones en relación a la escolarización.

La institución escolar no llega a constituirse en terceridad. Por ejemplo, la madre manifestó al equipo escolar la propuesta de intercambiar métodos de enseñanza con la maestra de particular, dado que sostiene que Jimena avanza en sus aprendizajes con ella, sostiene que resolvió la permanencia en tercero, se resistió al cambio de turno. De este modo, podríamos pensar que esta manera de actuar de Lorena indicaría la necesidad de control sobre el proceso educativo y una dificultad para delegar en la institución escolar, lo que influiría en la construcción subjetiva que la niña realiza de su vínculo con los objetos de conocimiento.

A raíz de lo ya expuesto podríamos pensar en el posicionamiento de Jimena respecto a las producciones simbólicas en la lectura y escritura serían un llamado a la función paterna, como ley y terceridad, quien produce el corte simbólico en la relación simbiótica madre e hija. En este sentido se observaría que Jimena empieza a apropiarse de las letras, al momento en que Manuel comienza a ser parte del proceso de aprendizaje, al momento en que la psicopedagoga lo incluye en las estrategias pedagógicas para que Jimena pueda apropiarse de la lectura y escritura.

### 4.1.3. Caso Matías

Matías es un niño de 13 años de edad, vive con su mamá Vanesa y sus hermanos Carina de 23 años y Mariano de 19. Su hermana mayor Laura de 27 años reside en otro domicilio, del mismo pueblo, al igual que su padre. Actualmente cursa 1° año en el turno mañana en una escuela secundaria y pública, ubicada en una localidad de la zona Atlántica.

Laura, la hermana mayor, es hija de Vanesa de madre soltera. Carina y Mariano son hijos del primer matrimonio. Luego de varios años de estar separada, Vanesa volvió a quedar embarazada en una relación ocasional.

Vanesa manifestó que el embarazo de Matías fue una sorpresa, ya que no lo esperaba, ni lo había buscado. En este contexto, se encontraba sin trabajo, atravesando una situación económica compleja, haciéndose cargo de sus hijos. La situación de concebir un nuevo embarazo producto de una relación ocasional, la llevó a atravesar este proceso con un fuerte rechazo. En su relato, expresó *“no quería saber nada [...] tomaba pastillas para perderlo, después fumaba, tomaba [...] con la panza [...] estaba negada, [...] cuando nació lo iba a dar en adopción”*. Sin embargo, al momento del nacimiento, Vanesa dice *“me lo muestran”, “lo vi tan chiquitito” “digo es mío, me lo quedo”*. A partir de ese instante, desistió de la idea de darlo en adopción, asumiendo el cuidado y crianza de Matías.

En su relato, la madre describe a la figura del padre de Matías de manera desdibujada. Durante el embarazo, él rechazaba al niño por nacer, argumentando que no era suyo. Tras el nacimiento, continuó negando su paternidad, argumentando que Matías no era su hijo por el color de piel, ya que no era morocho como él. Pasados los primeros meses, a su pedido y con intervención de una Jueza, se llevó a cabo una prueba de ADN que confirmó su paternidad. A partir de este momento, se realizó el cambio de apellido en el Documento Nacional de Identidad del niño, ya que inicialmente se encontraba registrado con el apellido materno.

Respecto al vínculo de Matías con su padre, Vanesa relató que *“Hasta el día de hoy le pasa la plata, lo ve, lo busca, tiene contacto” [...] “se lleva mejor con la madrastra que con el padre” “se lleva lo justo y necesario”*.

Por otra parte, Vanesa nos trae un diálogo con su hijo donde Matías manifestó su deseo de tener un padre. El niño dice *“yo quiero un papá como Lucas, porque es amoroso, amable, escucha”* A lo que Vanesa responde, *“yo no te escucho” “y él me dice sí, pero yo quiero un papá”* ella contesta *“esta es la familia que te toco”*.

El cuidado de Matías durante sus primeros meses de vida estuvo a cargo de su madre, a tiempo completo, ya que en ese momento no realizaba actividades laborales fuera del hogar. Sus hermanos, que convivían en la misma casa, también colaboraban en las tareas de cuidado cotidianas.

Durante la entrevista, la madre no identificó dificultades en relación con la lactancia. Señaló que Matías fue alimentado exclusivamente con leche materna hasta los seis meses. A partir del cambio en su método anticonceptivo con hormonas más fuertes, la madre tomó la decisión de comenzar a introducir alimentos semisólidos a la dieta del bebé. Alrededor del año, Matías comenzó a consumir alimentos sólidos. Con el paso del tiempo, fue disminuyendo la frecuencia de la lactancia, hasta que dejó de mamar por completo a los dos años.

El proceso de control de esfínteres finalizó aproximadamente al año y medio, durante la época de verano, las razones son que se utiliza ropa liviana y cómoda. La madre señala que con sus hijos mayores ocurrió de manera similar, considerando que esta época es propicia para acompañar este proceso.

Vanesa señala que la adquisición del lenguaje fue bastante rápida, ya que el niño dijo sus primeras palabras antes de cumplir un año, pedía lo que él quería, la madre señala: *“quería pan no te decía pan clarito, pero vos le entendes que estaba pidiendo pan”*.

Por otra parte, manifiesta que actualmente Matías muestra dificultades en el habla, sostiene cuándo *“le exigís que te hable rápido se traba y queda ahí como tartamudeando es algo que le agarró de grande, de chico no le pasaba”*.

En cuanto al desarrollo motriz, señala que fue sin dificultades. Relata que Matías comenzó desplazándose con el gateo, luego utilizó andador, y que en el entorno familiar se le armaban recorridos con sillas alineadas para estimular la marcha. Vanesa expresa *“Eran largas para que empiece a caminar, se iba agarrando de todos lados; así empezó a caminar solo.”*

Respecto a los momentos de juego, refiere que en la primera infancia solía jugar solo o con sus hermanos, mostrando preferencia por la pelota. Sin embargo, Vanesa aclara que en la actualidad *“no quiere saber nada”* con ese tipo de juegos.

Según el relato de la madre, al niño le gusta jugar con sus pares y muestra interés por vincularse con ellos. Sin embargo, este deseo se torna dificultoso por la forma de interactuar con ellos. La madre manifiesta *“Él es pesado, le gusta molestar, insistir”*, estas actitudes hacen que algunos niños los entiendan y otros lo rechacen: *“se aburre muy rápido y se quiere ir enseguida viste no le encontrar algo con la única manera que vos lo podes tener quietito es con el teléfono, porque ni siquiera te mira dibujitos, no le llama la atención una película nada...”* [...]

Respecto a la historia escolar, Matías comenzó la educación inicial a los 4 años. Según relata la madre, no fue necesaria la adaptación, ya que desde el primer día se quedó, la madre expresó *“él me saludó y se fue a jugar con los juguetes y listo”*, *“yo me quede afuera sentada afuera en el banquito con Carina y con Mariano”*. Siguiendo esta idea la madre dirá, *“yo soy muy pegote con mis hijos”* *“con Matías es mucho más”* *“porque los crie yo sola”*.

La madre expresó que el primer día de primaria, Matías se mostraba muy contento. Para la familia fue un momento significativo al verlo con su guardapolvo blanco y útiles escolares nuevos.

Transitó primer grado sin dificultades, sus compañeros eran niños/as que venían transitando la escolaridad desde el jardín de infantes, lo cual se debe a que en el pueblo hay una sola escuela primaria y un único jardín. Durante ese año, comenzó el proceso de la madre adquiriendo las vocales a su tiempo, aunque su madre señala que *“no fue tan rápido como en otros niños”*. En segundo grado, el inicio fue bueno, pero al poco tiempo se interrumpió la presencialidad debido a la pandemia por COVID-19. Situación que afectó la presencialidad escolar tanto en segundo como en tercer grado.

En quinto grado, la madre relató que, desde la escuela, le informaron que Matías no necesitaba el acompañamiento de una MAI, ya que el niño aprendía a su propio ritmo con progresos en el día a día. A pesar de esto, la madre expresó a los docentes, estar de acuerdo en que Matías repitiera el grado en caso de ser necesario. Por otra parte, Vanesa relató que las reuniones escolares hasta séptimo grado abordaban principalmente las dificultades de Matías para relacionarse con sus compañeros.

La psicopedagoga escolar, según las palabras de la madre, señaló que la actitud del niño es por su baja autoestima, Vanesa dice *“Sí le digo, pero no por mí, ni por los hermanos tampoco”*. *“Yo creo que me la bajaron a mí, se la bajaron a él desde la escuela, porque nosotros somos gorditos”*.

Vanesa, en su relato, señaló que las rutinas y hábitos de higiene de Matías, fueron con ayuda hasta quinto grado, la madre dice *“lo hacíamos todos nosotros, le buscábamos la ropa, las medias el calzoncillo, le templamos el agua”*. Este trato se sostenía, según sus palabras, por el *“chiquito de la casa y el mañoso”*. Asimismo, Vanesa indicó que esta manera de tratarlo comenzó a modificarse recién en 6° grado.

En 7° grado, la madre fue convocada a una reunión debido a las dificultades que Matías presentaba en el proceso de alfabetización. Desde la escuela manifestaron que el niño no estaba *“capacitado”* para pasar al primer año de escuela secundaria, y que sería necesario contar con un

apoyo escolar externo. Tras ese encuentro, Vanesa decidió contactar a una maestra particular, expresando que *“con ella sí pudo, pudimos dar con la tecla que él necesitaba”*, *“Mati se alfabetizó bien, bien, en séptimo grado”*.

La madre no registra a ninguna figura significativa en la trayectoria escolar del niño dentro de la institución, ella dice *“solamente me llamaron a reuniones que iba mal en esto en lo otro”* Vanesa señaló que, hasta el momento de tomar clases extraescolares, Matías leía entrecortado, que en comparación a otros niños *“él fue tardío”* ya que iba más lento que el resto.

Por otra parte, en cuanto a las tareas escolares manifiesta *“Tenes que obligarlo a sentarse para que él haga la tarea porque él nunca tiene tarea”*.

A partir del recorrido realizado, se observa cómo, al decir de Cantú y Di Scala (2012), la herencia generacional opera como pretexto, historia que condiciona el posicionamiento del sujeto.

Los padres transmiten al niño formas de ser, gustos, tendencias y carencias, entre otras. Esta transmisión influye en el psiquismo, ya que funcionan como una base previa y fundamental sobre la que el niño construya su propia historia. (Cantú y Di Scala, 2012, pág. 94).

En el caso de Matías se observó cómo se fue configurando un vínculo estrecho, dual e indiferenciado entre madre e hijo, producto de la debilidad de la función paterna. Dicha función es primordial para mediar y operar como corte en esta relación simbiótica. Por lo que esta sería la causa de obstrucción del acceso de Matías a un espacio de terceridad necesario para la constitución subjetiva. En este sentido se reflejaron dificultades para sostener tareas escolares en forma autónoma, lo mismo vale para las rutinas propias tanto del hogar como del ámbito escolar.

Por otra parte, se hallaron dificultades en la relación de Matías con sus pares. Si bien Matías expresa el deseo de tener amigos, frente al rechazo por parte de sus compañeros se angustia. Se podría considerar que el entramado parental habría generado una fragilidad en el

psiquismo del niño, expresada en inseguridad, desconfianza, baja autoestima y aislamiento, entre otros aspectos.

Asimismo, Matías llamaría a la función simbólica del padre, demandando un lugar diferente que lo sostenga y habilite a descubrir nuevas oportunidades. Podríamos considerar que, este deseo al estar obstaculizado, influiría en el potencial psiquismo, restringido y empobreciendo las producciones simbólicas.

No se observaron dificultades significativas durante el ingreso de Matías al jardín de infantes ni en primer grado. No obstante, en segundo y tercer grado, debido al confinamiento por la pandemia de COVID- 19, limitó la interacción del niño con pares y adultos lo que obstruyó el acceso a aprendizajes significativos y a la función de la escuela como espacio de terceridad.

#### **4.1.4. A modo de cierre**

Al reconstruir las historias vitales de Samuel, Jimena y Matías, se pudo observar y conocer las primeras experiencias subjetivas dentro del entorno endogámico, los vínculos tempranos y conjeturar las huellas que figuras significativas dejaron en la constitución del psiquismo. En esta línea se explicitan diferencias y semejanzas de los tres casos.

En el eje de embarazo se hallaron diferencias significativas en cuanto a la experiencia emocional en las figuras maternas. En el caso de Samuel aparece como un hijo que fue buscado y esperado, incluso se le atribuyó con un nombre asignado por su madre antes de ser concebido. En el caso de Jimena se vislumbró una negación inicial en los primeros meses gestación, hasta el momento en que Lorena se realizó una ecografía que confirmó el embarazo, luego de ese momento el nacimiento de niña fue esperado por la familia. Finalmente, en el caso de Matías se halló fragilidad de la “cuna psíquica” (Schlemenson 2014, p 42), ya que no habría palabras que signifiquen al niño, sólo las de rechazo que negó un lugar de espera.

En relación con los primeros cuidados, en los tres casos se manifestó atención, cuidados y acompañamiento a cargo principalmente por las figuras maternas. Samuel fue inicialmente asistido exclusivamente por su madre ya que ella gozaba de licencia por maternidad. En el caso de Jimena, su madre es también quien asume la totalidad de los cuidados y asistencia hacia ella y su hermana, dado a que Manuel por motivos laborales se ausenta de su hogar físicamente por periodos prolongados. En el caso de Matías los cuidados fueron asumidos por su madre y sus hermanos convivientes, mientras que la figura paterna renegó de su responsabilidad en relación con el niño durante los primeros meses posteriores al nacimiento. De este modo en los tres casos se fue configurando un vínculo estrecho, dual, en algunos casos indiferenciado entre madre e hijo/a junto a cierta debilidad de las figuras que podrían ejercer una función de terceridad. Esta función resulta primordial para mediar y operar como corte en esta relación simbiótica.

Esta relación de dependencia se expresa tanto en las dificultades que los tres casos reflejaron dificultades sostener tareas escolares en forma autónoma, lo mismo vale para las rutinas propias tanto del hogar como del ámbito escolar. Como, en el caso de Samuel, en el tardío desarrollo del lenguaje. Aquí se observó una madre que decodifica la necesidad del niño respondiendo en forma inmediata. González (2006) dirá:

para que la palabra surja, la madre no lo debe decir todo, tiene que correrse del lugar indispensable en los momentos originarios, de este modo una madre siempre presente que no espera la demanda obtura el proceso de simbolización (*p 42*)

En relación con las trayectorias escolares, Samuel y Jimena se observaron dificultades en el pasaje del contexto endogámico al exogámico, en tanto ambos niños manifestaron dificultades en la consolidación del vínculo con sus pares. Al respecto Schlemenson (2014) dirá: “los niños que se hallan en un atrapamiento parental estrecho desconfían de su capacidad de ingreso al campo social y prolongan una situación fantasmática o de aislamiento” (p. 60). Por otra parte,

Matías mostró dificultades en la relación con sus pares años más tarde de comenzar su escolarización.

Los tres niños en segundo y tercer grado, vieron interrumpida su escolaridad presencial por la pandemia de COVID- 19. Esto implicó no poder interactuar con sus pares ni tener el desafío y la oportunidad de incorporar nuevas rutinas, reglas, conocimientos diferentes a los del contexto familiar, entre otros. En este sentido Schlemenson (2014) sostiene: “la institución escolar como espacio de terceridad, enriquece el potencial psíquico, ofrece experiencias y oportunidades ya que ellas propician encuentros de subjetividades, importantes para la constitución del psiquismo de un sujeto. (p. 66).

Los tres niños atravesaron experiencias en la demora de la lectura y la escritura. Desde la concepción de las madres se asemeja en atribuir dichas dificultades a la enseñanza impartida por los docentes dentro de la institución escolar, asimismo coincidieron que los progresos en el proceso de lectoescritura fueron a raíz del apoyo extraescolar. Por otra parte se observó en el caso de Samuel y Jimena, las familias al reconocer los obstáculos en el aprendizaje buscaron ayuda de profesionales externos a la institución escolar a diferencia del caso de Matías donde la familia pudo escuchar dichas dificultades escolares del niño avanzada la trayectoria escolar.

En el caso de Samuel las producciones simbólicas de lectura y escritura emergieron de manera simultánea en el momento en que el niño comienza a tomar clases extraescolares con su maestra de grado. Schlemenson (2014) diría: las estrategias docentes son posibilitadoras cuando consideran el modo particular de aprender de cada alumno, de producir conocimiento, significativo en la constitución del psiquismo. En el caso de Jimena se observó que la apropiación de las letras surge al momento en que la función paterna comenzó a ocupar un lugar activo en el proceso de aprendizaje, mediado por la intervención de la psicopedagoga quien incluyó al padre en las estrategias pedagógicas para que la niña pudiera avanzar en el proceso de lectura y escritura. Finalmente, en el caso de Matías, el proceso de lectoescritura se vinculó al

momento en que las figuras familiares significativas habilitaron al niño a realizar actividades cotidianas de manera autónoma, sin ayuda de sus hermanos y su madre, dejándolo de tratar como “el bebe de casa”. De este modo se observa que al momento en que la terceridad entra en escena emergen nuevos espacios de posibilidades para el psiquismo.

Por otra parte, en los casos de Samuel y Jimena se identificaron figuras significativas que acompañaron, sostuvieron y apostaron al proceso de aprendizaje a diferencia del caso de Matías en que la madre no reconoció la presencia de ninguna figura significativa en la trayectoria escolar del niño.

## **CAPÍTULO V: PROCESOS SUBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA**

### **5.1. PRODUCCIONES DE ESCRITURA**

#### **5.1.1. Desarrollo del DIP (le) en la producción de escritura**

En el siguiente apartado se describirán y analizarán los posicionamientos de Samuel, Jimena y Matías en las actividades propuestas a largo del desarrollo del DIP (le) en las producciones simbólicas de escritura, las cuales se organizaron en tres momentos. En primer lugar, se trabajó con la escritura espontánea, la cual se subdividió en escritura libre, con lámina y nominación de objeto. En segundo momento, se realizaron actividades de dictado de palabras y oraciones. Finalmente se llevó a cabo la actividad de copia de un modelo.

Asimismo, a medida que las actividades avanzaron, se fueron incluyendo mediadores semióticos, con el fin de ajustar el rango posible de respuestas. No obstante, para dicho análisis partiremos de concebir la escritura como una producción subjetiva, entendida como un medio a través del cual lo interno del sujeto se exterioriza, mediante marcas gráficas que dejan huellas de singularidad. En este sentido, las dificultades que emergen en el proceso de escritura como; errores, omisiones, inversiones, desinterés o pérdida de curiosidad, entre otras características mostrarían la manera de operar del psiquismo en relación con la tarea escolar.

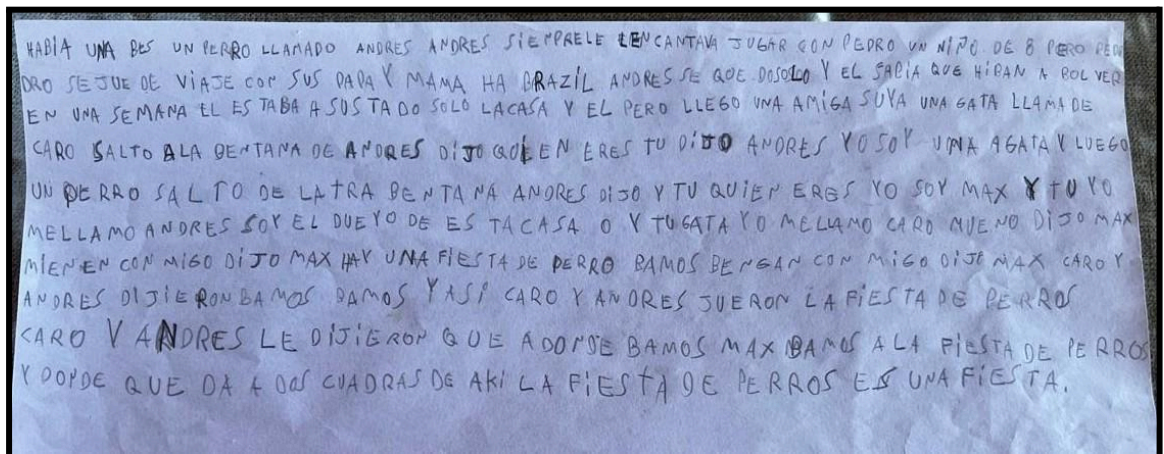
##### **5.1.1.1 Caso Samuel**

El niño se presentó algo tímido, cabizbajo, nervioso, no preguntó, sólo esperó la propuesta. Hago saber que habrá actividades de escritura y lectura las cuales me permitirán conocerlo, mencionó que no será una evaluación, damos inicio por la escritura.

###### **5.1.1.1.1 Escritura espontánea**

###### *a) Libre*

Consigna: Escribí lo que quieras.



A continuación, se presenta la transcripción de lo narrado por el niño:

HABIA UNA BES UN PERRO LLAMADO ANDRES ANDRES SIEMPRE LE  
 LENCATABA JUGAR CON PEDRO UN NIÑO DE 8 PERO PEDRO SE FUE DE VIAJE CON  
 SUS PAPA Y MAMA HA BRAZIL ANDRES SE QUE DOSOLO Y EL SABIA QUE HIBAN  
 A BOLVER EN UNA SEMANA EL ESTABA ASUSTADO SOLO LACASA Y EL PERRO  
 LLEGO UNA AMIGA SUYA UNA GATA LLAMADE CARO SALTO A LA  
 BENTANA DE ANDRES DIJO QUIEN ERES TU DIJO ANDRES YO SOY UNA  
 AGATA  
 Y LUEGO UN PERRO SALTO DE LA TRA BENTANA ANDRES DIJO Y TU QUIEN  
 ERES YO SOY MAX Y TU YO ME LLAMO ANDRES SOY EL DUEYO DE ES  
 TACASA  
 O Y TU GATA YO MELLAMO CARO MUENO DIJO MAX MIENEN CON MIGO  
 DIJO  
 MAX HAY UNA FIESTA DE PERRO BAMOS BENGAN CONMIGO DIJO MAX  
 CARO Y ANDRES DIJERON BAMOS BAMOS Y ASI CARO Y ANDRES JUERON LA  
 FIESTA DE PERROS Y CARO ANDRES LE DIJERON QUE ADONDE BAMOS MAX

BAMOS A LA FIESTA DE PERROS Y DONDE QUE DA A DOS CUADRAS DE AKI LA FIESTA DE PERROS ES UNA FIESTA.

Para escribir eligió el lápiz negro, teniendo presente que sobre el escritorio se encontraban diferentes elementos para dicha acción, dentro de ellos, lapiceras, lápices de colores y fibras. Tomó el lápiz con su mano derecha, acomodó su brazo izquierdo apoyándolo sobre el escritorio y comenzó a escribir. Luego de 50 minutos, finalizó su producción expresando: “*listo terminé*”.

El contenido de la historia se organizó, en su superestructura, contando con un inicio, nudo y desenlace. El formato de la escritura de la narración utilizado fue imprenta mayúscula.

En la producción escrita se observó segmentación incorrecta de grafemas (SIEMPRELE LENCANTABA), errores ortográficos (BES, BOLVER, BENTANA, DUEYO), faltas de signos de puntuación, adición y omisión de letras (AKI, JUE).

En escritura libre ante la consigna “*escribí lo que quieras*” Samuel se mostró esforzado, cumplidor y perseverante, se implicó en la tarea realizando producción simbólica compleja por medio de una narración, mostrando capacidad del despliegue simbólico como una de las formas de operar del psiquismo. En esta línea se podría considerar que la ausencia de mediadores semióticos organizadores externos estructurantes ayudaron al despliegue subjetivo del niño.

La trama de la narración se desarrolló dentro del contexto familiar, esta estructura primaria se presentó del siguiente modo. En un primer momento, aparece en escena el protagonista principal Andrés (perro, mascota de la familia), Pedro niño de 8 años, papá y mamá. Luego en el desarrollo del relato, aparecen otros personajes, la gata llamada Caro y el perro Max. Andrés, al quedarse solo ya que su familia viajó, experimentó sentimientos de soledad y temor. En este contexto apareció una amiga, la gata Caro, quien ingresó a la casa saltando la ventana para acompañarlo, luego más tarde un perro desconocido llamado Max ingresó a la casa por otra ventana, para invitarlos a una fiesta de perros. Ambos decidieron acompañar a Max a la fiesta

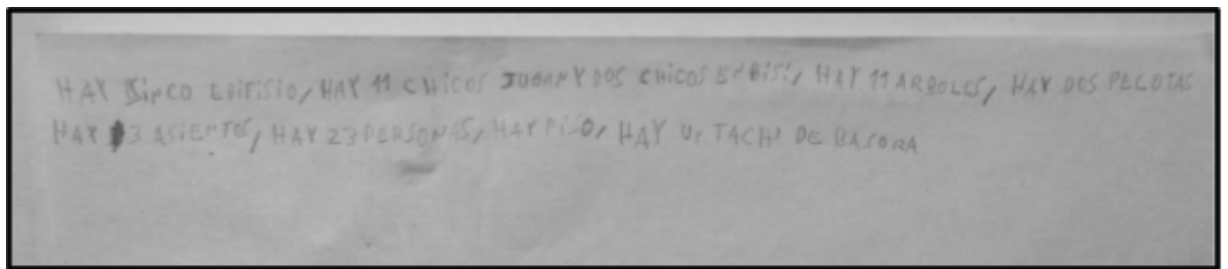
ubicada a dos cuerdas de la casa de Andrés. Esta distancia física con la pareja parental podría pensarse como una forma de transgredir la norma, ya que hace lo que no debería al dejar de cuidar su casa al irse a una fiesta.

A partir de lo narrado, a manera de hipótesis, podríamos pensar que el niño se estaría representado en el personaje principal Andrés (perro- mascota de la familia), de este modo mostraría como se ubicaría dentro de su entorno familiar como el diferente, el que tiene que obedecer, o esperar.

*b)-Escritura con lámina*

Consigna: escribí lo que quieras sobre la figura que elijas.

Sobre el escritorio se hallaban dos imágenes una perteneciente al Dip (le) original y la otra al Dip (le) adaptado. El objetivo de esta propuesta fue que pueda elegir y escribir a partir de sus gustos e intereses.



Reproducción de la escritura con lámina realizada por Samuel

HAY SINCO EDIFISIO, HAY 11 CHICOS JUGAN Y DOS EN BISI, HAY 11 ARBOLES,

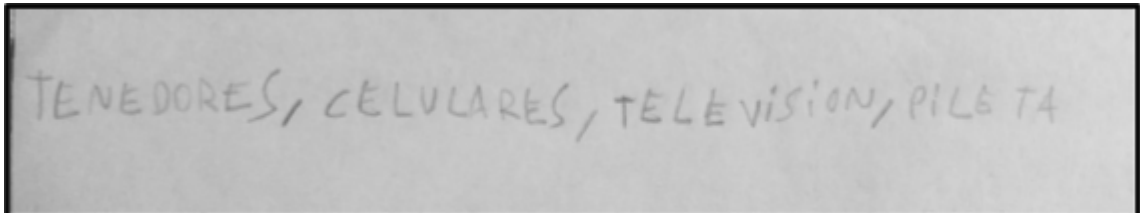
HAY DOS PELOTAS, HAY 3 ASIENTOS, HAY 23 PERSONAS, HAY PISO, HAY UN TACHO DE BASURA

En esta actividad se le demandó al niño posicionarse como escritor a partir del soporte con lámina, la cual provocó que el campo de sentidos del niño se ajustará. De este modo se observó que, a medida que relató lo que observaba, iba escribiendo, así pues, su producción presentó errores ortográficos, palabras incompletas. En esta línea podría pensarse que la lámina

mediadora semiótica habría funcionado como un recurso facilitador, En cuanto a su actitud, se mostró desenvuelto, seguro y confiado.

*c) Nominación de objeto*

Consigna: te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una

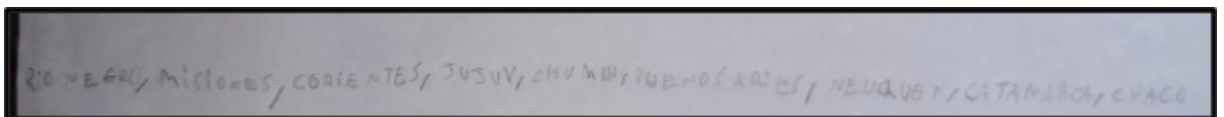


En este momento transcribió lo observado sin ninguna dificultad, lo plasmado en el escrito no presenta errores ortográficos, utiliza comas para separar entre las palabras lo cual se podría deber a que escribo sobre imágenes concretas.

**5.1.1.1.2. Dictado**

*a). Palabras*

Consigna: te voy a dictar algunas palabras



Transcripción del dictado de palabras:

RIO NEGRO, MISIONES, CORIENTES, JUJUY, CHUMUN, BUENOS AIRES,  
 NEUQUEN,  
 CATAMARCA, CHACO

En esta actividad el niño se posicionó como amanuense ya que se le demandó que transcribiera a partir de la escucha. En la producción se visualizaron tres errores en dos palabras: en la primera omite la consonante R escribiendo CORIENTES, y en la segunda no utilizó los grafemas correctos escribiendo CHUMUN en lugar de Chubut. Las palabras se fueron dictando en forma pausada considerando los tiempos del niño. Su actitud en la propuesta fue de

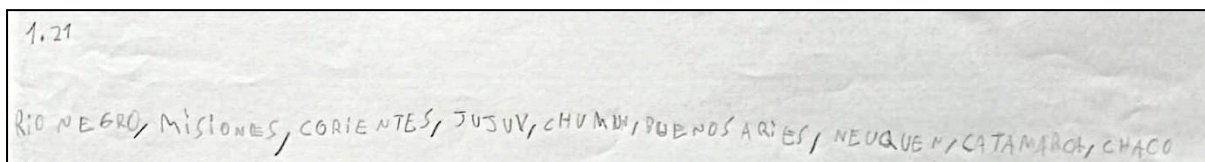
concentración y atención. En este sentido podría pensarse que el niño se implicaría en la tarea, observándose esfuerzo por no comentar errores, ya que propuesta fue su escritura se realizó de manera es pausada.

*b) Oraciones*

-Consigna: te voy a dictar palabras

**5.1.1.2. Dictado**

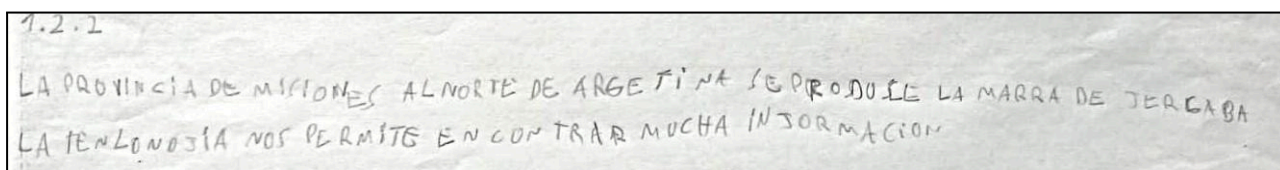
**a).Palabras**



Consigna: te voy a dictar dos oraciones

i) La provincia de Misiones, al norte de Argentina, se caracteriza por producir la mayor cantidad de yerba.

ii) La tecnología nos permite encontrar mucha información.



Transcripción de las oraciones:

-LA PROVINCIA DE MISIONES AL NORTE DE ARGENTINA SE PRODUCE LA  
MARRA DE JERGABA

-LA TECNOLOGIA NOS PERMITE ENCONTRAR MUCHA INFORMACION

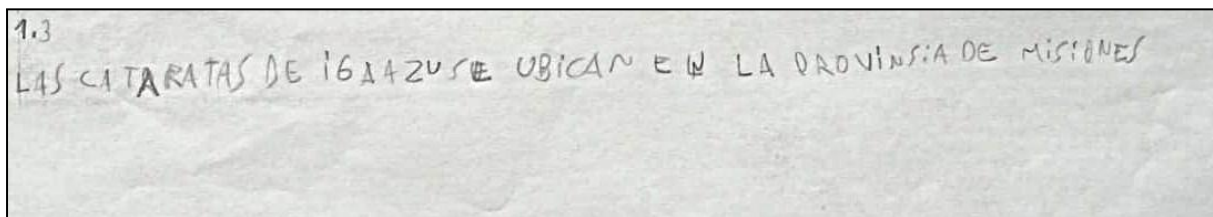
En esta actividad luego de escuchar la consigna Samuel aceptó de inmediato, sin ningún tipo de cuestionamiento. El dictado fue realizado de manera pausada, dada la velocidad del niño al escribir, durante el mismo Samuel se mostró atento y concentrado.

En el escrito de las oraciones se hallaron adiciones, omisión y sustitución de grafemas y dificultad en la segmentación entre palabras.

A diferencia del dictado de palabras, en el de oraciones se registraron más errores de ortografía. Dichos errores podrían vincularse en la transacción del pasaje del código fonético al código escrito.

### 5.1.1.3 Copia

Consigna: Copia esta oración



Transcripción de la copia:

LAS CATARATAS DE IGAAZUSE UBICAN EN LA PROVINSIA DE MISIONES

En la siguiente situación en la palabra Iguazú escribió (IGAAZUSE) se observó, adiciones, omisión y sustitución de grafemas y dificultad en la segmentación entre palabras.

El tiempo de realización en las actividades que ofrecieron apoyo externo concreto fue menor, en comparación con la actividad de escritura espontánea libre ya que la mismo duró aproximadamente 50 minutos. Por otra parte, en el dictado de palabras, oraciones y copia de un modelo, Samuel se mostró igualmente afianzado, lo cual se reflejó en el escrito mostrando mayor organización gráfica.

En la escritura espontánea libre, en la consigna “escribí lo quieras”, Samuel se mostró implicado en la tarea, evidenciando apertura, compromiso y esfuerzo por dar cumplimiento a lo solicitado. Asimismo, a través de la narración estructuralmente organizada se evidenció capacidad de despliegue simbólico. En esta línea, Schlemnson (1999) sostiene que la narración es una actividad compleja del psiquismo, ya que el sujeto extrae los antecedentes desde su pasado, se ordena en una estructura narrativa que da cuenta de su representación que tiene de su presente y anticipa un futuro imaginado (p.23). Por otra parte, se evidenció cierta dependencia de la mirada externa, lo cual se reflejaría en su expresión “*listo, termine*”. De este modo podríamos pensar que el niño se desenvolvería desde el cumplimiento, la obediencia.

En la producción escrita se observaron errores de ortografía, dificultad en la segmentación de las palabras, omisión y adición de grafemas, así como la ausencia de signos de puntuación. Estos errores, tanto formales como semánticos, podrían pensarse como manifestaciones inconscientes. De este modo, resultó pertinente articular dicha producción con la reconstrucción de la historia vital, donde se observó una relación estrecha con el vínculo materno se reflejaron en discurso palabras y hechos de indiferenciación. Esta relación se torna necesaria en los momentos originarios ya que el ser humano a su nacimiento necesita la presencia de un Otro que lo asista en su nutrición, sostén y protección, que descifre su llanto e introduzca a una cadena de significantes.

Asimismo, el pasaje de la endogamia a la exogamia, de lo conocido a lo desconocido podría haber sido dificultoso. En este sentido, podríamos pensar que Samuel reconstruyó a través de la narración hechos de su historia preescolar. En este sentido, Schlemnson (1999) plantea que la narración es la actividad más compleja del psiquismo, en la cual el sujeto requiere autonomía de pensamiento, ya que debe ordenarse temporalmente al narrar (pág. 23).

La madre expresó, que el niño solía jugar solo y evitaba participar de los actos escolares, ya que no le agradaba el amontonamiento de mucha persona, en primer grado el niño no se

relacionaba con sus compañeros, a pesar de que venía cursando con ellos. Estos indicios podrían pensarse como manifestaciones de temor frente a desconocido, ligadas a la fragilidad de la función paterna. Por otra parte, de estas vivencias y sentiremos en los primeros años de escolaridad podría haber dejado huellas significativas en el psiquismo, influyendo en este proceso de lectura y escritura.

Durante la actividad de dictado donde Samuel se posicionó como amanuense al transcribir palabras externas. Su actitud en la propuesta fue de concentración y atención. Parecería que el niño se implica en la tarea, observándose esfuerzo por no comentar errores, ya que propuesta fue su escritura se realizó de manera es pausada.

En el escrito de las oraciones se hallaron adiciones, omisión y sustitución de grafemas y dificultad en la segmentación entre palabras. A diferencia del dictado de palabras, en el de oraciones se registraron más errores de ortografía. Dichos errores podrían vincularse en la transacción del pasaje del código fonético al código escrito.

En la copia su actitud frente a la tarea es comprometida y de seguridad, trabajo sin apoyo de entrevistador se observaron errores de ortografía.

#### **5.1.1.2. Caso Jimena**

Jimena se presentó al espacio con una sonrisa, segura, sin timidez. Se le explicó de qué se trataba nuestro encuentro, especificando que habría momentos de escritura y otros de escritura.

Se le entregó una hoja en blanco, la cual tomó con la mano derecha, luego la colocó sobre el escritorio en forma vertical. Sobre el mismo se encontraban distintos útiles escolares: lápices, fibras, regla, entre otros. Doy la consigna: *“Escribí lo que quieras”*. La niña tomó el birome con su mano derecha, en este momento mirando la hoja se mostró pensativa por varios minutos, preguntó con voz insegura: *“¿Lo que yo quiera?”* Respondió: *“No sé...”*. Ella preguntó

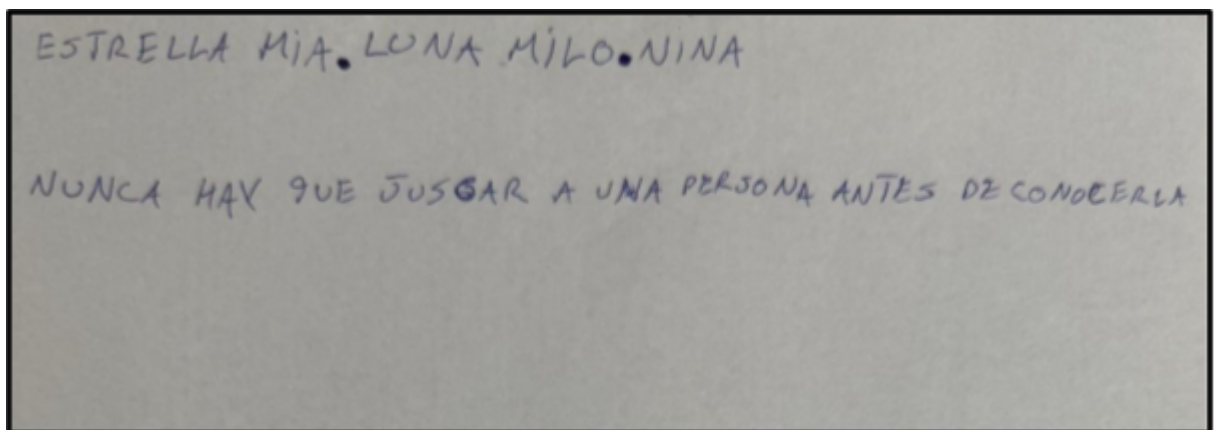
nuevamente, “¿Qué puede ser? ¡No se me ocurre nada!”. Luego de unos minutos comenzó a escribir sobre la hoja pausadamente con la letra imprenta mayúscula.

#### 5.1.1.2.1 Escritura espontánea

a) Libre

Consigna: Escribí lo que quieras.

A continuación, se presenta la producción de lo narrado por la niña:



En la producción de escritura Jimena mostró apertura, compromiso y esfuerzo con tarea ya que pese a sus dudas realizó la actividad. También fue insegura ya que necesitó de la orientación externa para proceder.

Escribió dos oraciones, en primer lugar, escribió las palabras “ESTRELLA MIA”, la primera palabra podría significar algo o alguien que brilla con luz propia, mientras que la segunda sería una palabra perteneciente a los adjetivos posesivos, la cual alude a la pertenencia y apropiación. Luego del punto seguido escribió la palabra “LUNA”. En esta elección inconsciente, Jimena por medio de la palabra “LUNA”, podría hacer referencia a su posicionamiento frente al Otro; de esta manera se podría pensar que la niña se muestra con mayor o menor intensidad cuando la mirada del otro válida su aprendizaje, de este modo podemos decir que su “brillo” quedaría condicionado a luz del otro.

En segundo lugar, en la fila siguiente, Jimena escribió “NUNCA HAY QUE JUZGAR A UNA PERSONAS ANTES DE CONOCERLAS”.

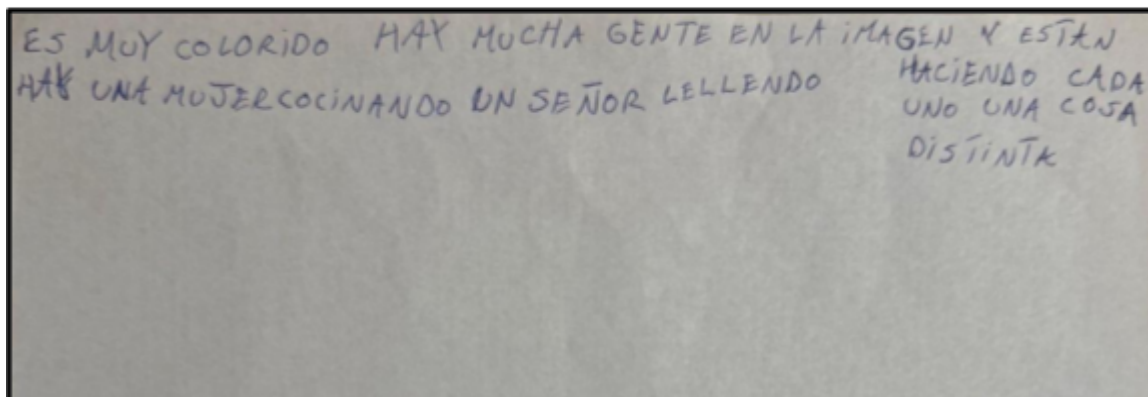
A partir del recorrido hasta aquí, la oración escrita por Jimena y el relato de Lorena donde expresó su descontento con los docentes de los primeros años en su proceder, la madre manifestó “ellos se quedan en él no puede[...] dicen Jimena más de la suma y la resta no puede [...] “La de particular avanza con los contenidos”.

De esta manera podríamos considerar que por medio de sus producciones Jimena expresaría subjetivamente, sus sentires, su posicionamiento en la trama intersubjetiva. El estar y no estar, la falta de mirada y reconocimiento, podría haber influido en el proceso de constitución subjetiva lo cual podría haber restringido y obstaculizado la producción simbólica de escritura b)

#### *Escritura con lámina*

Consigna: escribí lo que quieras sobre la figura que elijas. Sobre el escritorio se hallaban dos imágenes una perteneciente al Dip (le) original y la otra al Dip (le) adaptado. El objetivo de esta propuesta fue que pueda elegir y escribir a partir de sus gustos e intereses.

#### Escritura con lámina:



En esta actividad, se le pidió a la niña que escribiera a partir de la lámina. Se la observó indecisa e insegura, ya que vuelve a preguntar sobre la consigna.

Jimena observó detenidamente la lámina y preguntó: “¿Tengo que escribir sobre todo lo que veo?... Aquí hay muchas cosas, muchos colores”.

Respondí elegí la lámina que más te guste. Por lo que eligió la lámina del DIP (le) original.

En esta situación, Jimena fue observando y escribiendo de manera pausada. En la producción realizada se vislumbró: desorganización en la estructura del escrito, dificultad en la segmentación entre las palabras, sustitución de grafema y omisión de comas. Un ejemplo de lo antes mencionado es MUJERCOCINANDO SEÑORLELLENDO.

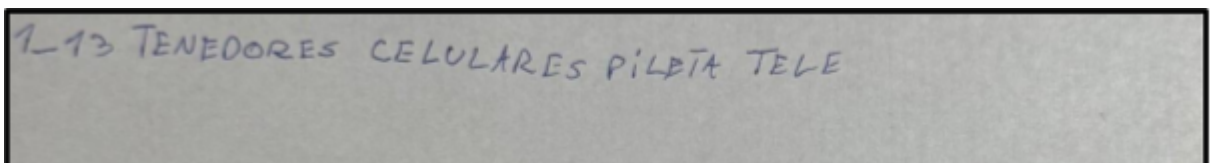
En este sentido los errores presentes en la escritura formal podrían considerarse como un modo de quiebre mostrando sentidos a conocer. De este modo podríamos pensar que Jimena al repreguntar sobre la consigna, manifestaría subyacemente; su falta de confianza, su miedo a equivocarse, para no ser cuestionada, juzgada.

Según palabras de la madre, Jimena realiza las tareas escolares referidas a buscar información o comprensión de textos con la maestra particular. Mientras que las vinculadas a números la hace sola en su casa, con la posterior revisión de Lorena, la cual indica si esta se encuentra bien o mal. En este sentido, podríamos pensar que la búsqueda de apoyo externo, respaldo, validación externa, restringiría el despliegue de su autonomía, configurando una modalidad de dependencia frente al aprendizaje.

*c) Nominación de objeto*

Consigna: Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una; para ello entregó una hoja en blanco.

Pido antes de comenzar que coloque el número de ítems



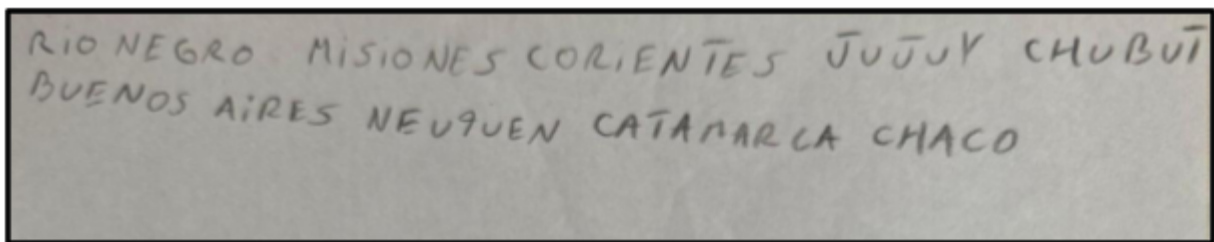
En este momento el campo de sentido se ajusta aún más por la presencia de mediadores semióticos. Jimena mostró confianza y seguridad, escribió con brome, separando las palabras sin utilizar las comas. Una vez finalizada la actividad, Jimena preguntó *¿qué número sería esta actividad?* le digo 1.1.3 ella escribió “1-13...”.

Podríamos considerar que esta actitud de Jimena podría deberse al tipo de consigna corta, clara y concreta, lo que facilitó su comprensión y su ejecución. Por otra parte, el dictado del número de Ítems, donde no reproduce lo dictado se podría pensar que no ha internalizado por completo las reglas simbólicas del formato numérico.

### 5.1.2.2.2 Dictado

#### a) Palabras

Consigna: te voy a dictar algunas palabras



Transcripción del dictado de palabras:

RIO NEGRO MISIONES CORIENTES JUJUY CHUBUT BUENOS AIRES  
NEUQUEN CATAMARCA CHACO

#### b) Oraciones

Consigna: te voy a dictar dos oraciones

i) La provincia de Misiones, al norte de Argentina, se caracteriza por producir la mayor cantidad de yerba. ii) La tecnología nos permite encontrar mucha información.

EN LA PROVINCIA DE MISIONES AL NORTE DE ARGENTINA SE PRODUCE LA MAYOR CANTIDAD DE LLERBA  
LA TECNOLOGIA NOS PERMITE ENCONTRAR MUCHA INFORMACION

En las producciones, se observó omisión de comas, solo omitió una consonante, en la palabra Corrientes escribiendo CORIENTES y utilizó la consonante incorrecta escribiendo LLERBA en lugar de yerba. En esta situación Jimena escribió con lápiz negro, se desenvolvió segura y confiada. Posicionándose como amanuense ya que reprodujo palabras externas que provienen de un otro, de este modo transcribió palabras del código fonético al código escrito.

#### 5.1.1.2.3 Copia

Consigna: copia esta oración

LAS CATARATAS DE IGUAZÚ SE UBICAN EN LA PROVINCIA DE MISIONES  
1-13 TENEADORES CELULARES PILBTA TELE

Transcripción de la copia:

LAS CATARATAS DE IGUAZÚ SE UBICAN EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Jimena eligió trabajar con lápiz negro. La copia de un modelo se llevó a cabo en una hoja que ya había sido utilizada en otra actividad, específicamente en la consigna nominación de

objeto. Por otra parte, se observarán errores de ortografía. En la palabra *Provincia*, omitió la consonante *p* reemplazándola por la *r*. Además, al plasmar la palabra *iGUAZU*, comenzó a escribir con *i* minúscula, a pesar de tratarse de un nombre propio por ser una provincia. En este momento se podría decir que no aplica correctamente las reglas ortográficas de escritura debido a que no las tendría internalizadas. Al mismo tiempo, el hecho que no copie fielmente el modelo. Cantu y Di Escala (2003) expresaron que “copiar es reproducir un texto de otro, que es emitado fielmente”(P.10). En este sentido el error ortográfico en la producción de Jimena podría interpretarse como una manifestación implícita de diferenciación con ese otro. introduciendo una ruptura que marca su intento por construir una producción propia.

Por lado la escritura con el lápiz negro podría reflejar inseguridad y miedo a desenvolverse autónomamente. De este modo el material para escribir elegido por Jimena daría seguridad, debido a que borraría ante el equívoco y de esta manera corregirse. Al mismo tiempo esta modalidad rígida se articulará al discurso de la madre respecto a tareas escolares. Jimena realiza actividades relacionadas al área de lengua con la maestra de particular, mientras que las del área de matemáticas las hace sola con la posterior corrección de Lorena.

A lo largo del desarrollo de las producciones de escritura espontánea, dictado y copia, Jimena se posicionó en forma diferente frente a cada actividad propuesta.

En el primer momento de escritura espontánea, al posicionarse como escritora frente a la tarea, mostró apertura, compromiso y esfuerzo. También fue insegura ya que necesitó de la orientación externa para proceder.

En la producción escrita se observaron errores ortográficos como sustitución y omisión de grafemas, falta de segmentación entre las palabras. Respecto a lo actitudinal se desarrolló insegura, desconfiada y dependiente. Asimismo, en el escrito se vislumbraron manifestaciones inconscientes que fueron articuladas al relato materno donde Lorena mencionó aspectos vinculados al discurso escolar y el discurso de la profesional, donde la niña se muestra de manera

diferente. De esta manera podríamos considerar que por medio de su producción espontánea Jimena expresaría subjetivamente, sus sentires, su posicionamiento en la trama intersubjetiva. El estar y no estar, la falta de mirada y reconocimiento, podría haber influido en el proceso de constitución subjetiva lo cual podría haber restringido y obstaculizado la producción simbólica de escritura

En el segundo momento de dictado al posicionarse como amanuense, Jimena optó por escribir con lápiz negro lo que podría reflejar inseguridad y miedo a equivocarse

En la actividad se desarrolló con seguridad y confianza lo que podría pensarse que esta actitud se vincularía a modalidad de dependencia, al transcribir palabras del código fonético al código escrito, con algunas dificultades de ortografía.

Por último, en la actividad de copia de un modelo, Jimena se posicionó como copista, para ello continuó utilizando el lápiz negro, lo que podría reflejar inseguridad y miedo a desenvolverse autónomamente. Podríamos decir que el lápiz negro daría seguridad, debido a que le permite borrar y corregirse en caso de cometer errores. Al mismo tiempo esta modalidad rígida se articulará con el discurso de la madre respecto a tareas escolares. Jimena realiza actividades relacionadas al área de lengua con la maestra de particular, mientras que las de matemáticas las hace sola con la posterior corrección de Lorena.

### **5.1.1.3. Caso Matías**

Matías se presentó tímido, serio, apresurado. Iniciamos el encuentro con una breve presentación. Le dije mi nombre y le expliqué en qué consistirán las actividades en forma general. Le comenté que realizaríamos algunas actividades de escritura y otras de lectura. Sobre el escritorio se hallaba lápiz negro, birome, lápices, fibras, regla, entre otros.

Comenzamos por la primera actividad correspondiente a la escritura espontánea. Le entregué una hoja e indiqué, *“acá en esta hoja puedes escribir lo que vos quieras”*. Matías tomó

la hoja y la acomodó horizontalmente sobre el escritorio. Luego de unos momentos de estar pensativo, con su mirada fija en la hoja, él niño preguntó *¿lo que yo quiera?* A lo que respondí afirmativamente. De este modo tomo el lápiz negro con su mano derecha y comenzó a escribir, utilizando imprenta mayúscula. Al finalizar dijo “*ya está*”.

#### **5.1.1.3.1. Escritura espontánea**

##### *a) Libre*

Consigna: escribí lo que quieras.

A continuación, se presentó la producción de lo narrado por Matías.



En su producción, Matías escribió en el centro inferior de una hoja en blanco, la palabra “*Mama*” en letra imprenta mayúscula, con trazo intermedio. Podemos pensar que no hay creatividad en la producción, solo una palabra de certeza incuestionable.

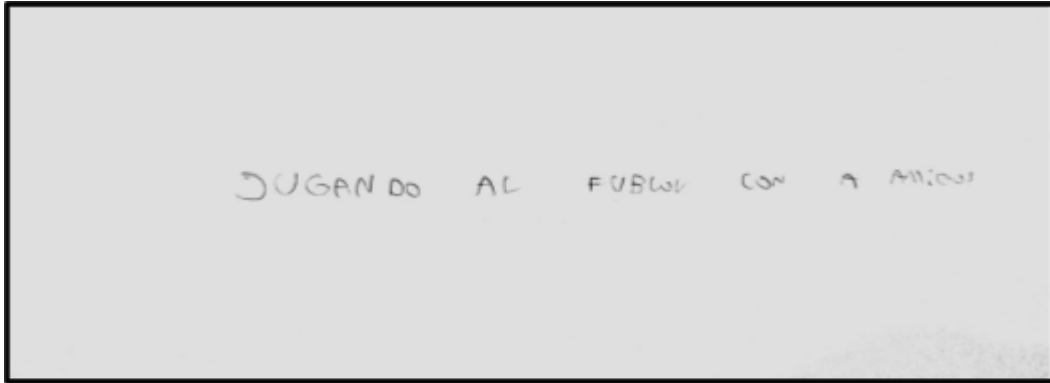
A partir de la escritura libre de Matías y del relato de Vanesa, podría pensarse que ella ocuparía el lugar del Otro primordial, interviniendo de manera tan cercana que no dejaría un espacio suficiente para que el niño pueda construir un pensamiento propio, más allá de la figura materna.

##### *b) Escritura con lámina*

Consigna: escribí lo que quieras sobre la figura que elijas. Sobre el escritorio se hallaban dos imágenes una perteneciente al Dip (le) original y la otra al Dip (le) adaptado.

El objetivo de esta propuesta fue que pueda elegir y escribir a partir de sus gustos e intereses.

Escritura con lámina:



Transcripción de la producción con lámina:

JUGANDO AL FUBLOL CON A AMIGOS

En esta actividad, seleccionó rápidamente la lámina mostrándose ansioso por finalizar. escribiendo de manera ágil. Al concluir expresó: “ya está”, Esta actitud podría dar cuenta de una respuesta que se limita a cumplir con lo solicitado por el otro, sin implicarse subjetivamente en la tarea. Su accionar se ajustó estrictamente a la consigna, sin desplegar cuestionamientos ni exploración propias, lo cual podría vincularse con un posicionamiento de retraimiento frente a la demanda del otro.

En la producción escrita de Matías se observó la palabra “FUBLOL”, donde se evidenció la omisión la letra “t” y la adiciona la letra “L”, lo puede pensarse como la manifestación de huellas inconscientes.

Por otra parte, podría considerarse que la inclusión de la lámina como mediador semiótico habría funcionado como un recurso facilitador, ya que permitió que el niño ampliará su producción simbólica a partir del soporte visual.

*c) Nominación de objeto*

Consigna: Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una. Sobre el escritorio se encontraba la hoja en blanco para que el escriba, pero rápidamente tomó las figuras y escribió sobre la misma hoja utilizada en la actividad de copia de un modelo.

TELEFON TELE TENOR

En esta actividad de nominación de objetos, Matías escribió con rapidez y seguridad. Al finalizar dice “ya está”. En la producción se observaron errores de ortografía.

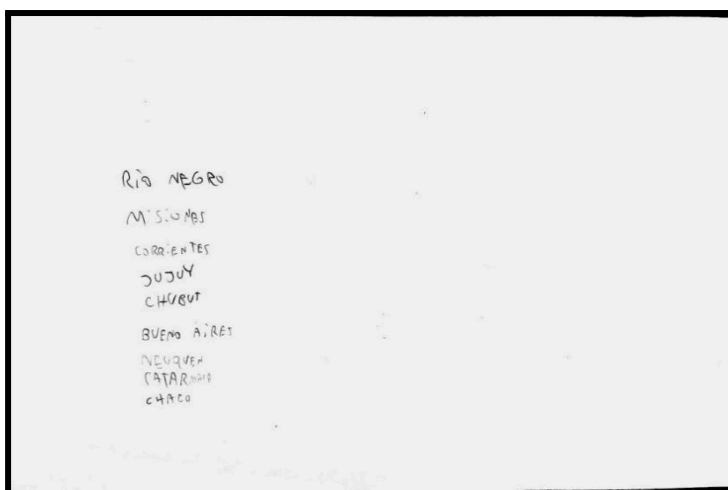
En la palabra TELEFON utilizada para nombrar “teléfono” omitió la vocal final “o” y el acento gráfico correspondiente en la letra “e”. En el caso de TELE palabra utilizada para nombrar televisor, se evidenció una reducción lexical de la palabra. Por último, escribió TENOR en lugar de “tenedor”, omitiendo la letra “E” y “D”.

Se podría pensar que estos errores en el pasaje del código fonético al código escrito, se vincularían a un nivel de representaciones fonológicas incompletas propia del proceso de la construcción de la lectoescritura.

### 5.1.1.3.2. Dictado

#### a) Palabras

Consigna: te voy a dictar algunas palabras Transcripción del dictado de palabras:



#### Transcripción de dictado de palabras

RIO NEGRO

MISIONES

CORRIENTES

JUJUY

CHUBUT

BUENO AIRES

NEUQUEN

CATARMACA

En la actividad de escritura de dictado de palabras, Matías aceptó realizar la tarea, aunque se mostró inquieto, inseguro. El dictado se desarrolló palabra por palabra, de manera secuencial. Al llegar a la palabra Corrientes, Matías preguntó “¿cómo se escribe?”, por lo cual se le dictó la palabra silabeando lentamente. Durante la producción escrita, en las palabras “BUENO AIRES” y “CATARMACA” se observaron errores ortográficos. En la primera, se evidenció la omisión de la consonante “s” mientras que en la segunda se registró la ubicación incorrecta de la letra “R”.

Asimismo, al finalizar la escritura de “CATARMACA”, se evidenció trazo débil y disminución en el tamaño gráfico de las últimas dos sílabas en comparación a las primeras letras.

Se podría pensar que la actitud de niño al comienzo se vincularía con el temor a lo desconocido, a ser juzgado por equivocarse, por otra parte, se observaría en Matías esfuerzo cognitivo por transcribir las palabras sonoras en elementos gráficos.

#### *b) Oraciones*

Pasamos a la actividad de oraciones. Le digo ahora tenes que escribir dos oraciones que te voy a dictar. Al observar su rostro, con gesto de disgusto, nariz fruncida, se le pregunta ¿*Matías quieres escribir las oraciones que te voy a dictar?* responde “no”.

La negativa de Matías ante la propuesta, podría pensarse como una defensa a no querer quedar expuesto frente la mirada del Otro, escribir es dejar huellas y el niño se niega a escribir palabras que no son propias, sino que provienen externamente dirigidas desde la voz externa de lo desconocido. Podría pensarse que, de manera inconsciente, el niño estaría intentando

establecer un límite simbólico que lo separe de la relación dual que mantiene con la figura materna, en un intento por construir una posición subjetiva más propia y diferenciada.

### 5.1.1.3.3. Copia

Consigna: copia esta oración



Transcripción de la copia:

LAS CA (R)TARATAS DE iGUAZÚ SE UBICAN EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Matías en este momento escribió rápido, seguro y ansioso. Al finalizar dijo “*ya está*”. La producción fue plasmada en la hoja ya utilizada en la consigna de nominación de objeto. En la palabra Cataratas, Matías primero escribió la letra R, pero al observar su error escribió sobre esta, la consonante “T”. Además, al plasmar la palabra *iGUAZU*, comenzó a escribir con *i* minúscula, a pesar de tratarse de un nombre propio por ser una provincia

A partir de lo observado en la producción, podría pensar que las dificultades en la organización del espacio gráfico estarían relacionadas a una modalidad de trabajo dependiente, posiblemente vinculado a la necesidad de un otro que regule y oriente. En relación con esto, Vanesa expresó “*Tenes que obligarlo, sentarse para que él haga la tarea*”. Por otra parte, se vislumbraron ciertas dificultades en la aplicación correctamente de las reglas gramaticales y ortográficas de la escritura, esta internalización de dichas normas, estaría relacionadas con

características propias de la construcción del proceso de lecto-escritura. Al mismo tiempo, el hecho que no copie fielmente el modelo, podría interpretarse, como intento inconsciente de diferenciarse del Otro.

A lo largo del desarrollo en las diferentes propuestas de producción escrita; espontánea, dictado y copia. Matías utilizó lápiz negro con un trazo de intensidad intermedia, lo que podría reflejar ciertas inseguridad y dificultades para desenvolverse con autonomía frente a la tarea.

Asimismo, se evidenció un modo de posicionamiento dependiente, ya que Matías necesito del apoyo externo como guía y organizador, el cual operarían como andamiaje para que el niño pueda acceder a la tarea. -

Por otra parte, se vislumbró ansiedad por terminar rápidamente cada actividad, ya que no hizo preguntas ni desplegó una actitud exploratoria. Este modo de respuesta podría leerse como una forma de cumplir con lo solicitado por el otro, sin una implicación subjetiva. Lo que podría vincularse a un posicionamiento pasivo frente a la demanda del otro.

En la escritura espontánea al producir únicamente la palabra “MAMA”, sin otros elementos gráficos. Matías por medio de su escritura manifestaría la relación simbiótica con el vínculo materno. La figura materna ocuparía un lugar del otro primordial, sin darle un espacio suficiente para que Matías pueda construir una autonomía de pensamiento. Asimismo, en esta línea se observó una débil presencia de la función paterna, entendida como aquel significante que introduce la ley, la diferencia, la separación, necesarias para el despliegue del pensamiento y lo simbólico.

En las actividades de escritura con apoyo y nominación de objeto se incorporaron mediadores semióticos, que permitieron acotar el campo de sentidos y facilitar la producción. Aun así, se observaron dificultades ortográficas que podrían ser leídas como huellas inconscientes, donde se ponen en juego procesos psíquicos que inciden en la construcción de la lengua escrita.

Por otra parte, estos errores en el pasaje del código fonético al código escrito, podrían vincularse a un nivel de representaciones fonológicas incompletas propia del proceso de la lectoescritura.

Durante la actividad de dictado, Matías aceptó la tarea de reproducir palabras en calidad de amanuense, presentando errores ortográficos. Sin embargo, frente a la consigna de redactar oraciones, se negó a hacerlo. Esta negativa, podría pensarse como una defensa a no querer quedar expuesto frente la mirada del Otro, escribir es dejar huellas y el niño se niega a escribir palabras que no son propias, sino que provienen externamente dirigidas desde la voz externa. De esta manera podríamos pensar que el niño inconscientemente, buscaría delimitar un límite simbólico que lo separe de esta relación dual que sostiene con su madre intentando construir una posición propia y diferenciada.

En propuesta de copia de un modelo. Matías mostró en su producción errores ortográficos se podría decir que no aplica correctamente las reglas gramaticales de escritura debido a que no las tendría internalizadas. Al mismo tiempo, el hecho que Matías no logró implicarse en la tarea mostrando dependencia en las mismas. en su producción libre mostró una palabra de certeza incuestionable, presentó errores de ortografía. Se podría decir que esta forma de desenvolverse mostraría una modalidad rígida de aprendizaje. Aunque, no copió fielmente el modelo, lo que podría deberse a que el niño estaría tratando de diferenciarse del Otro.

#### **5.1.1.4. A modo de cierre**

En el desarrollo de las actividades de escritura de Samuel, Jimena y Matías, se pudo observar y conocer la actitud de ellos frente a las diferentes actividades, la autonomía o dependencia, el modo de vinculación con el otro y los aspectos subjetivos. En esta línea se explicitan diferencias y semejanzas de los tres casos.

En función de lo antes expuesto se observó en Samuel un posicionamiento autónomo, con una clara implicación subjetiva, lo que le permitió desplegar las actividades sin necesidad de apoyo externo, evidenciando además confianza en su proceder.

En el caso de Jimena, si bien se implicó en las actividades, se observó que predominó un posicionamiento dependiente frente aquellas actividades que conllevan mayor autonomía, en el desarrollo de las propuestas se vislumbró inseguridad, por lo que recurrió a la presencia de apoyo externo como garante para poder avanzar.

Finalmente, en el caso de Matías no se evidenció implicancia subjetiva, más bien respondió de manera rápida frente a la demanda del otro, se observó un posicionamiento dependiente, copista. En este sentido, tanto en Jimena como en Matías, dicho posicionamiento podría vincularse a la modalidad rígida configurada en los vínculos primarios.

## **CAPÍTULO VI: PROCESOS SUBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA**

### **6.1. PRODUCCIONES DE LECTURA**

#### **6. 1. Desarrollo del Dip (le) en la producción de lectura**

En el siguiente apartado se describe y analiza el posicionamiento de Samuel, Jimena y Matías en las diferentes actividades propuestas a largo del desarrollo del DIP (le) en las producciones simbólicas de lectura. Las cuales se organizaron en tres momentos; lectura leída por el entrevistador de un texto, lectura en voz alta y silenciosa de textos y oraciones, las cuales a medida que avanzaron fueron ajustándose.

En el caso de Samuel, se abordaron los tres tipos de lectura de textos, junto con las actividades de correspondencia de oraciones al leer en voz alta y en silencio. En el caso de Jimena, se trabajó con las tres narraciones y la correspondencia oración-imagen al leer en voz alta por el desempeño mostrado en la reconstrucción del relato sin necesidad de apoyo externo y, finalmente en el caso de Matías sólo se abordaron actividades de correspondencia de palabras y oraciones en las actividades de voz alta y silencio, dado que el niño desistió trabajar con texto extenso sin apoyo de imágenes.

Para el análisis concebimos lectura como construcción de significados resultado de la interacción entre el lector quien posee sus estrategias cognitivas y el posicionamiento construido desde su historia libidinal y el texto. De este modo el escrito queda abierto a diversas interpretaciones adquiriendo carácter diverso. Las dificultades en la lectura responden a dos procesos: repetir u opinar, el conocimiento previo en dicho proceso adquiere protagonismo de dos formas. Si es utilizado, el texto se deforma, modifica e invierte, entre otras posibilidades, la posición del sujeto ante esta situación será de doxista. Si el conocimiento previo es desestimado

el sujeto reproduce el texto en forma literal adoptando posicionamiento glosador. (Di Escala, Cantú, 2003, p. 11)

Asimismo, tomaremos el concepto de posicionamiento, la Real Academia Española sostiene que posicionarse es, ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. Asimismo, es subjetivo atravesado por la historia pulsional, posicional e identificatoria del sujeto. (Di Escala, Cantú, 2003, p. 8)

### **6.1.1 Caso Samuel**

Al iniciar este momento del encuentro Samuel se presentó con una sonrisa, mostrándose ansioso e inaugurando el espacio con una pregunta *¿cuánto tiempo vamos a estar?* Se le comentó que las actividades a realizar serían de lectura y que el tiempo dependería de él.

#### **6.1.1.1 Lectura leída por el entrevistador de texto**

En la primera actividad, se dio la consigna: “Ahora te voy a leer un texto policial corto diseñado por estudiantes de 6° grado. Te pido que me escuches. Al finalizar te haré algunas preguntas”.

Se comenzó por la lectura de un texto confeccionado por niños de 6° grado. Ante la propuesta Samuel aceptó de inmediato, situación en la cual se posicionó como receptor de palabras externas. Al finalizar la narración, se realizaron dos tipos de preguntas; las primeras fueron de retención espontánea, con la finalidad de promover autonomía en el niño, mientras que las siguientes fueron de retención guiadas, las cuales tienen como objetivo contribuir al andamiaje que hagan posible determinadas operaciones cognitivas. A continuación, se presentará el registro de respuestas de Samuel correspondiente a dicha actividades.

i. Retención Espontánea:

E: - *¿Qué te acordás de lo que te conté?*

S: *-Un panadero los vio y visetío que los nenes estaban siendo secuestrados ii.*

Retención guiada:

E: *- ¿Por qué María estaba asustada?*

S: *- Porque si o si iban a ser secuestrados. Pero no hicieron caso* E: *¿Cómo fueron secuestrados los niños?*

S- Silencio.

Se agregaron preguntas con el fin de que el niño pueda construir otras respuestas.

E: *- ¿Quién los secuestró?*

S: *-El que les ofreció tomar un helado, porque si alguien te invita algo... un caramelo, si o si puede ser droga o secuestrado.* E- *¿Quién inició la búsqueda?*

S- Silencio

E- *¿cómo encontraron a los niños?*

S-silencio.

Durante el transcurso de la lectura el niño se mostró inquieto lo cual se reflejó en el vaivén de sus ojos y su movimiento corporal. Al momento de responder apoyó sus brazos sobre el escritorio entrecruzando los dedos de sus manos, manifestando atención lábil.

Luego de la narración leída, en las respuestas de retención espontánea al no lograr la reconstrucción de la idea principal del relato, se prosiguió con las preguntas guiadas, de este modo se observó que identificó parcialmente el contenido temático del texto al conservar parte del conflicto de la historia, por lo que al responder acudió a sus esquemas previos utilizando palabras de su léxico produciendo modificaciones en el texto literal. De esta manera podríamos pensar en la respuesta como un modo estrategia compensatoria frente a ciertas dificultades lectoras, en la que el niño adoptaría el posicionamiento doxista ya que prevaleció su conocimiento previo recurriendo a su propia opinión.

De este modo podría pensarse que el posicionamiento doxista en la actividad podría vincularse con ciertas restricciones en su autonomía ya que no construiría un nuevo significado del texto.

### 6.1.1.2. Lectura en voz alta

#### a) Texto

Se indicó que se continuaría con actividades de lectura en voz alta. En un primer momento, Samuel debió leer un cuento de terror corto; luego palabras y, finalmente, oraciones.

Retención Espontánea:

E: *¿Qué te acordás de lo que leíste?*

S: *Que el señor Salcedo, una tarde lluviosa. Llovía un montón* E: *¿qué le pasó al señor Salcedo?*

S: *Saco el celular de su campera mojada para llamar a un taxi. Pero luego la mujer estaba gritando y luego pidió ayuda para que lo lleven porque con la lluvia ahí no podía hacer nada*

Retención guiada

E: *¿Por qué crees que llamó a su esposa por teléfono?*

S: *para que la señora lo vaya a buscar al señor Salcedo y como no pudo (silencio)* E: *¿después que hizo?*

S: *fue a un funeral, se escondió en un funeral, luego puso su teléfono como que iba a sacar una foto luego salió humo negro y de repente no paso nada.*

En el desarrollo de la lectura se mostró nervioso, su tono de voz subió y bajó, la pronunciación de las oraciones de cada párrafo por momentos se entrecortó, al finalizar, preguntó “¿cómo leí?”.

A partir de la pregunta del niño y el recorte del discurso materno podríamos pensar en el camino dificultoso que atravesó Samuel en la adquisición del lenguaje y la lectura. Su pregunta final “¿cómo leí? *podría dar* cuenta de una fuerte preocupación por la mirada del otro y una posible vivencia de evaluación constante. Schlemenson (1999) plantea que cuando el objeto de conocimiento causa sufrimiento y displacer, inconscientemente se produce rechazo hacia el mismo desenvistiéndolo (p. 34).

En la respuesta a las preguntas de retención espontánea y guiadas, Samuel respondió de manera parcial, tergiversando el texto por lo que hace uso de sus conocimientos previos sobre el contenido del texto. Este modo de proceder reflejaría un posicionamiento doxista. Podría decirse que Samuel abordó la tarea desde el cumplimiento hacia el otro, sin implicancia subjetiva, ya que no interactuó con el objeto de conocimiento texto, por lo que no construyó sentido a partir de la lectura, sino que solo se limitó a descifrar y decodificar grafemas para satisfacer al oyente. *a)*

#### *Palabras*

No se abordó el ítem de correspondencia de palabra, considerando el desempeño que él había mostrado en las actividades anteriores.

#### *b) Oraciones*

Consigna, “Acá hay algunas oraciones escritas mostrando la planilla 1.2.2 y acá arriba unas imágenes. Te pido que leas en voz alta las oraciones y que coloques cada imagen o al lado de la palabra que le corresponde.”

A continuación, se muestra la imagen de la actividad realizada

|   |   |
|---|---|
|  | <p>CORRESPONDENCIA<br/>IMAGEN-ORACIÓN</p>   |
| <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         | <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         |
| <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     | <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     |
| <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  | <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  |
| <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>       | <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>     |

Samuel leyó cada oración en voz alta y colocó la imagen correspondiente, se implicó subjetivamente con la propuesta desenvolviéndose seguro, cómodo y ansioso. Al finalizar, se dio a elegir entre las oraciones número dos y número cuatro, Samuel seleccionó la oración número dos y, al preguntarle ¿cómo te diste cuenta que la imagen corresponde con la oración? Samuel respondió “*porque en invierno se esquía donde hay nieve*”; De este modo al responder a la pregunta inferencial construyó una respuesta a partir de los datos ofrecidos por la imagen en articulación a su conocimiento previo. De este modo podría pensarse que su desempeño en la actividad estuvo favorecido por el apoyo de mediadores semióticos.

### 6.1.1.3. Lectura silenciosa

#### a) Texto

Comentó que en estas actividades tendrá que leer en forma silenciosa, la primera es de un texto, leyenda argentina. La flor del ceibo, la segunda correspondencia en la que tendrá que unir la imagen a su oración.

Pregunta de retención espontánea:

E: *¿Qué te acordas de lo que leíste?*

S: *Que un señor se levantó para que todos los españoles lo acompañen*

E: *¿Qué le pasó a Anahí?*

(Silenció)

Retención guiada

E: *¿Quién era Anahí?*

(Silencio)

E: *¿Qué hacía antes de que la atrapen los Invasores?*

S: *Todas las noches siempre lloraba y a la noche se escapó.*





Luego de exponer la consigna el niño accedió a la propuesta, tomó el texto que se encontraba en el escritorio y comenzó a leer en silencio. En esta situación se mostró incómodo, al finalizar dice *“listo, ya está”*.

La palabra *“listo, ya está”* podrían indicar un cumplimento por terminar la tarea para otro. Al articular con el relato materno, podríamos pensar en un posicionamiento dependiente donde no hay espacio suficiente entre él y el Otro materno, donde la autonomía se restringiría en el cumplimiento para el otro. Las vicisitudes en la autonomía obturan el deseo y la confianza del niño para salir en búsqueda de novedades Asimismo se observaría un posicionamiento doxista ya que recurrió a su opinión quizás con el fin de asegurarse de ofrecer una respuesta ante el posible temor de ser juzgado o cuestionado.

b) Oraciones

a)-Se mostró al niño la planilla 1.3.2 y dio la consigna al tiempo que se colocaron las tarjetas correspondientes sobre el margen superior de la planilla, en orden aleatorio

b)- Se pidió elegir entre la oración 2 y 4

|   |   |
|---|---|
|  | <p>Actividad realizada por Samuel correspondencia oración-imagen</p>  |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>          | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  |
| <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  |  <p>Ellos dos trabajan juntos</p>                                       |
| <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  | <p>El deporte trae muchos beneficios</p>                                |
| <p>La educación es un derecho</p>   | <p>La educación es un derecho</p>                                       |

El niño realizó la actividad rápidamente en la asociación entre imagen y oración, mostrando seguridad en su desenvolvimiento. Dicha seguridad podría vincularse a la presencia de elementos visuales concretos. En el ítem de correspondencia inferencial se le solicitó que eligiera entre la oración 2 (dos) o 4 (cuatro). eligió la correspondencia número 4. Luego preguntó *¿Cómo te diste cuenta de que esta imagen iba con esta oración?* Samuel respondió *“Porque hay una maestra enseñando”*. Esta respuesta mostraría una comprensión literal de la imagen, ya que

reproducirá lo que observable, De este modo podríamos pensar en un posicionamiento glosador, lo que podría relacionarse con la dificultad en la construcción de sentidos más abstractos.

A lo largo del desarrollo Dip (le) en las producciones de lectura de textos y oraciones el niño, entrevistador y objeto de conocimiento fueron tomando diferentes posiciones.

En la lectura de texto por parte del entrevistador el niño se posicionó como receptor de palabras externas de un otro. En las respuestas de la indagación prevaleció el proceso de opinión, posicionándose como doxista, ya que hizo uso de conocimiento previo a modo de compensar su falta de información.

En el desarrollo de la lectura del texto en voz alta se lo observó algo nervioso, con un tono de voz titubeante, mostrando esfuerzo por leer y terminar, al finalizar el niño preguntó *¿cómo leí?* Esta pregunta podría dar cuenta de la satisfacción de mostrar y demostrar sus logros como resultado de sus esfuerzos realizados en espacios terapéuticos y en el apoyo escolar. Asimismo reflejaría una fuerte preocupación por la mirada del otro y una posible vivencia de evaluación constante, lo que podría incidir en sus producciones ya que quedaría sometido a la mirada del otro ocultado su creatividad. De este modo no respondería subjetivamente aplicándose en la tarea.

Las dificultades en la lectura halladas responden al proceso de opinión lo que hace que Samuel manifieste el posicionamiento doxista.

El desempeño en la lectura silenciosa del texto, Samuel mostró mayores dificultades debido a que respondió a las *preguntas* en menor medida a diferencia de los textos anteriores, lo cual podría haber estado influenciado por el estar a solas con el texto donde la autonomía es convocada sin el sostén del entrevistador ni de la oralización.

En la lectura en voz alta y silenciosa de oraciones, el niño se mostró desenvuelto, seguro. Lo cual podría vincular a que las oraciones presentan menor información textual, siendo

estructuras más simples, que transmiten ideas claras y concisas lo que facilitaría la comprensión lectora, no requieren de esfuerzo para mantener la atención. En las actividades de correspondencia identificó los datos perceptivos presentes en la imagen, respondió a la pregunta de la oración inferencial a partir de los datos que ofreció la imagen sin dificultad.

### **6.1.2. Caso Jimena.**

#### **6.1.2.1. Lectura leída por el entrevistador de texto**

En primer lugar, le explicó a Jimena en qué consistiría esta parte del encuentro. Se le indicó que trabajaríamos con distintas propuestas de lectura. En un primer momento, yo leería un cuento policial elaborado por estudiantes de 6° grado, por lo que se le pedí que escuche con atención, para luego responder algunas preguntas sobre el texto. Ante esta indicación Jimena respondió con una sí, acompañando con una sonrisa en su rostro.

*A: pregunta de retención espontánea*

*E: ¿Qué te acordás de lo que te conté?*

*Jimena: “de que le habían mandado una carta que le habían dicho que cuide a sus hijos y que la señora se asustó y llamó a un investigador. El investigador le dijo que los saques de la escuela como siempre, la mamá les dijo que no se acerquen a ningún extraño y entonces los nenes cuando salieron de la escuela, un extraño les dijo si querían salir a tomar un helado y ellos fueron, no le hicieron caso a lo que les dijo la mamá y pasaron las horas y no volvían. Entonces la mamá los fue a buscar y tenían miedo que se habían ido con el señor y cuando fue ella había pasado eso. Entonces llamó al detective y el detective fue y revisó la escuela y había un chico que dibujaba muy bien hizo, más o menos la forma del señor y que después lo fueron a buscar a un callejón donde estaban las mochilas y ahí había un panadero que los vio a los nenes con un señor extraño, que los habían visto entrar a la casa abandonada pero que nunca salieron.*

*Después fueron todos a la casa abandonada y al panadero le pegaron de atrás, gracias al panadero pudieron salir los nenes”.*

*C. inferencia*

E: *¿Quién era esa persona que le hacía mal?*

Jimena: *silencio.*

E: *¿quién te parece que era el secuestrador?*

Jimena: *nos... no dice nada el texto.*

Durante la actividad, Jimena, al posicionarse como oyente de un discurso externo, adoptó una actitud segura, atenta y receptiva. Una vez finalizada la narración, se le formuló una única pregunta de retención espontánea. Al responder, reconstruyó con los tres momentos estructurales del texto, organizándolos con coherencia temporal y causal. Dado el nivel de comprensión demostrado al reconstruir con autonomía el relato, no hubo necesidad de realizar preguntas guiadas; por ello se decidió pasar a las preguntas inferenciales, las cuales tuvieron como finalidad la construcción de sentidos a partir de las pistas ofrecidas por el texto.

El desempeño en la actividad de Jimena mostraría diferencias con lo que, según la madre, se observa en el ámbito escolar en relación a la comprensión de texto. Tanto la docente del área de lengua como la psicopedagoga de la institución observan dificultades de Jimena en la comprensión de texto, considerando que no interpreta lo que lee. Sin embargo, Lorena comenta: *“la de particular me dice que si interpreta lo que lee”*

Esta diferencia en las apreciaciones antes mencionadas y la manera de proceder en la actividad de lectura leída, donde Jimena se mostró desenvuelta, segura de sí misma. Nos permitiría pensar en la posición subjetiva que ella adopta al acercarse al objeto de conocimiento, los cuales dependerían de los vínculos, miradas y apuesta del otro.

Por otra parte, al momento de responder las preguntas inferenciales Jimena mostró un posicionamiento glosador, en tanto no logró despegarse del contenido literal del texto para

construir una respuesta propia a partir de los datos que ofrece el texto, de esta manera se limitaría a repetir lo que escucha en la narración, sin establecer relaciones, sin inferir, ni construir nuevos sentidos.

### 6.1.2.2. Lectura en voz alta

#### a) Texto

A continuación, se dio inicio a la siguiente actividad de lectura en voz alta. Se le explicó a Jimena que la propuesta se desarrollaría en dos momentos. En primer lugar, debería leer un cuento titulado el señor Salcedo, perteneciente al género de terror y que al finalizar se le harían preguntas relacionadas al texto. Luego, en un segundo momento, se le presentarían una serie de oraciones que también debería leer en voz alta sobre las cuales también se realizarían preguntas.

Jimena respondió con un sí acompañado con una sonrisa mientras movía sus manos.

A- pregunta de retención espontánea

-A1: ¿Qué te acordás de lo que te conté?

*-Jimena: Que el señor Salcedo se despertó y estaba como en la punta de un borde de una... umma no me acuerdo como era el nombre, bueno no me acuerdo... de una cosa y no sabía, no recordaba nada y vio un auto a lo lejos, las luces de un auto, y empezó a, levantar los brazos arriba para llamar su atención, y el auto paro, pero la mujer empezó a los gritos, estaba asustada y se fue, y paso lo mismo con tres autos más, y el señor Salcedo no entendía lo que estaba pasando, entonces recordó que tenía un teléfono, entonces lo busco entre su campera toda mojada, lo busco, llamó a un taxi, y el taxi cuando vino lo vio y se fue también, y entonces él llamo para su casa, y cuando llamo a su casa, había una voz rara, extraña que no conocía, y entonces le pregunto si estaba la señora Salcedo, algo así, y el señor le dijo que no estaba, y le pregunto si acaso el no sabía lo que había pasado, y el no dijo nada y le dijo que la señora Salcedo estaba en su funeral, y el colgó la llamada y quedo, y sé que quedo con el teléfono y se*

*acercó al teléfono como si hubiera... para sacarse una foto, y cuando vio que su cara estaba toda llena con... estaba toda llena de humo, toda negra, que ya no quedaba nada mas de su rostro anterior.*

**C. Preguntas inferenciales:**

C1- ¿Qué te hace pensar que eligió comunicarse con su esposa en ese momento?

*-Jimena: ¿Para qué lo vaya a buscar?, llamó a la casa, llamó... dm no sé, ¿para qué lo vaya a buscar?... creo...*

C2 - ¿Cómo te imaginas que estaba el señor Salcedo?

*¿Estaba como inconsciente? (dudando) algo así.... o por decirlo como que ¿chocó?... porque había chocado y como que estaba inconsciente y no se acordaba de nada.... y que no entendía nada y tampoco se acordó que su mujer estaba en el funeral, nada.*

C 3- ¿En el funeral de quién?

*De ella.... o en un funeral, no recuerdo bien, que habían dicho que estaba en un funeral de ella creo, porque había muerto.*

*Descripción y análisis de la lectura en voz alta*

Al momento de la lectura, Jimena se mostró segura, si bien leyó con un ritmo lento, la misma fue fluida, con una pronunciación adecuada y respetando los signos de puntuación. En su respuesta espontánea construyó los tres momentos superestructurales y macro estructural del relato, con relación lógica y temporal. A partir de la comprensión lectora reflejada en su relato espontáneo del texto, continuamos con las preguntas inferenciales las cuales buscan la construcción de una respuesta a partir de los datos implícitos en el texto.

Al responder las preguntas inferenciales Jimena se mostró insegura, ya que lo hizo en forma de pregunta y con tono dudoso. A su vez, se evidenció un esfuerzo por no equivocarse al

responder. De esta manera podríamos pensar que manifiesta esta posición subjetiva para evitar el error y a no ser juzgada desde la mirada del otro, ocurriría en el contexto escolar. Según el relato de su madre, tanto la docente de lengua como la psicopedagoga de la escuela señalan que Jimena tiene dificultades para interpretación de consignas y textos, mientras que su maestra particular sostiene lo contrario. En sus respuestas, si bien recurre a datos del texto, tiende a tergiversarlo, esforzando la reproducción literal. Esto mostraría el predominio del conocimiento previo por sobre la información textual, por lo que en este tipo de preguntas tomó un posicionamiento doxista.

#### b) Palabras

No se abordó el ítem de correspondencia de palabra, considerando el desempeño que él había mostrado en las actividades anteriores. Dicha actividad se consideró sencilla en relación a su edad y escolaridad.

#### c) Oraciones

En la actividad de correspondencia entre oraciones e imágenes, no se observaron dificultades. En primer lugar, leyó todas las oraciones con seguridad, mostrando firmeza en su tono de voz, y luego estableció correctamente la relación entre cada oración y su imagen correspondiente, que estaban ubicadas de manera aleatoria sobre el escritorio.

Luego, se pidió que eligiera entre las correspondencias números 2 y 4. Jimena seleccionó el número 4, y ante la pregunta: *¿Cómo te diste cuenta de que esta figura iba con esta oración?* Jimena respondió. *“Porque se ve un día lindo y se ve gente trabajando, también se ven cajas llenas de frutas no se ve bien sin son peras o manzanas”*.

En la actividad Jimena interpretó la consigna de manera inmediata, ante pregunta inferencial respondió dudando a partir de los datos que ofreció la imagen por lo que a partir de la lectura de imagen construyó una oración con sentido.

### 6.1.2.3. Lectura Silenciosa

#### a) Texto

En este momento del dispositivo, se le indicó a Jimena que realizaría la última actividad del encuentro, la cual consistió en que ella leyera en silencio el texto “**leyenda la flor del ceibo**” para luego responder algunas preguntas, tal como se había hecho en las actividades anteriores. Jimena aceptó de inmediato, tomó el texto entre sus manos y comenzó a leer con atención.

*pregunta de retención espontánea*

A1: ¿Qué te acordás de lo que te conté?

*“La leyenda del ceibo cuenta de una indígena fea así lo describe, que siempre alegraba a su tribu indígena con canciones que ella había creado para la tierra y para sus dioses. Pero llegó un momento en que los españoles, llegaron y capturaron para tenerlos de esclavos bueno la cosa es que bueno ella pasó muchos días llorando triste porque le habían arrebatado las tierras todo eso, pero un día de noche ella pudo escapar y cuando escapó llamó la atención del centinela.... Yo no entendí bien esa parte, creo que ella apuñaló al centinela en el pecho o lo golpeo no entendí muy bien..., y después salió corriendo pero el grito del centinela despertó la curiosidad de muchos guardias que la persiguieron hasta atraparla cuando la atraparon la condenaron en la fogata como castigo por haber matado al centinela y cuando lo hicieron cuando prendieron la fogata las llamas no querían alcanzar a la indígena y después se hizo un... después por así decirlo se identificó con la planta y al día siguiente los soldados cuando despertaron y había... un árbol reluciente con hojas en su máximo esplendor”.*

C- Preguntas inferenciales:

C1\_ ¿Quién crees que se convirtió en el árbol con flores rojas al final de la leyenda?

Jimena- Ella, ¿no?, o ella renaciendo? No estoy segura C2- ¿Cómo te diste cuenta?

Jimena- porque ella se murió atada en el árbol?

Descripción y análisis de la lectura en voz alta

A continuación, se describe la situación de lectura silenciosa, momento en el cual Jimena se mostró concentrada y comprometida con la tarea al finalizar dijo *“listo ya está”*, estas palabras podrían interpretarse como un cumplido. Asimismo, en la respuesta de la pregunta de retención espontánea reconstruyó el relato en forma superestructural recuperando la idea principal en cada uno de los momentos narrativos, con orden temporal y causal. si bien el texto muestra coherencia entre sus ideas, hay fragmentos en el relato, Jimena expresó no comprender, dijo *“Yo no entendí bien esa parte, creo que ella apuñaló al centinela en el pecho o lo golpeo no entendí muy bien lo escrito”*. Lo que podría pensarse en que ella no se autoriza a inferir por temor a ser juzgada desde la mirada del otro como ocurriría en el contexto escolar.

En las preguntas inferenciales, Jimena respondió en forma interrogativa. Esta actitud podría pensarse que Jimena no se arriesga a construir nuevos sentidos para no ser juzgada ante el error.

En este sentido, su búsqueda de validación en el otro reflejaría dependencia, lo que podría influir, en su apertura a nuevos aprendizajes.

#### *b) Oraciones*

A raíz del desenvolvimiento en el desarrollo de las actividades de lectura se tomó la decisión que para el último inciso sólo realizaría la actividad de lectura silenciosa de un texto.

El desarrollo de las producciones de lectura se llevó adelante en tres momentos diferenciados. Jimena se implicó subjetivamente, manifestando compromiso y apertura frente a cada una de las situaciones planteadas. Cabe señalar que la técnica, fue modificada en función al modo en que la niña se fue desenvolviendo ante cada actividad por lo que tomó la decisión de no incluir lectura en voz alta de palabras y al leer en silencio se omitieron los ítems correspondientes a palabras y oraciones.

En primer lugar, el entrevistador leyó un texto, situación donde Jimena se posicionó como oyente receptora de palabras externas. En el segundo momento la niña al leer en voz alta

interpretó un texto y oraciones para el entrevistador y, por último en la lectura silenciosa Jimena se posicionó como intérprete de un texto. De este modo en las preguntas de retención espontánea ¿qué te acordas de lo que leíste? Al responder reconstruyó con sus palabras los tres momentos estructurales del texto, los cuales organizó con coherencia temporal y causal. Dado el nivel de comprensión demostrado al reconstruir el relato, no hubo necesidad de realizar preguntas guiadas, por lo que se decidió pasar a las preguntas inferenciales. Se observó que Jimena evita arriesgarse a construir nuevos sentidos, lo que podría vincularse con el temor a no ser juzgada ante el error. Esta modalidad de respuesta parecería remitirse al contexto escolar.

Por otra parte, podría decirse que Jimena osciló entre el posicionamiento glosado y el doxista.

El primero se vislumbraría en su respuesta de retención espontánea donde predominaron las palabras de autor, evidenciado una reproducción casi literal del texto. En cambio, en el posicionamiento doxista, se manifestó ante las preguntas inferenciales del texto, donde Jimena no logró sostener una lectura autónoma ni una hipótesis sin buscar afirmación externa. De este modo, podríamos considerar que la dependencia al otro como garante de su saber, restringiría su autonomía obstruyendo en la búsqueda de nuevas novedades.

### **6.1.3. Caso Matías**

Una vez concluidas las actividades de producción escrita, se dio inicio a las actividades de lectura. En primer lugar, se le explicó a Matías en qué consistiría esta segunda instancia del encuentro, explicitando que las actividades se llevarían a cabo únicamente con su consentimiento. Ante la consulta acerca de su disposición para realizarlas, el niño respondió afirmativamente. Asimismo, se le informó que, al concluir las actividades, se avisaría a su madre para que lo retirara, a lo que respondió: “*Bueno*”.

#### 6.1.3.1. Lectura leída por el entrevistador de texto

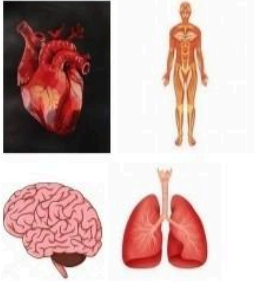
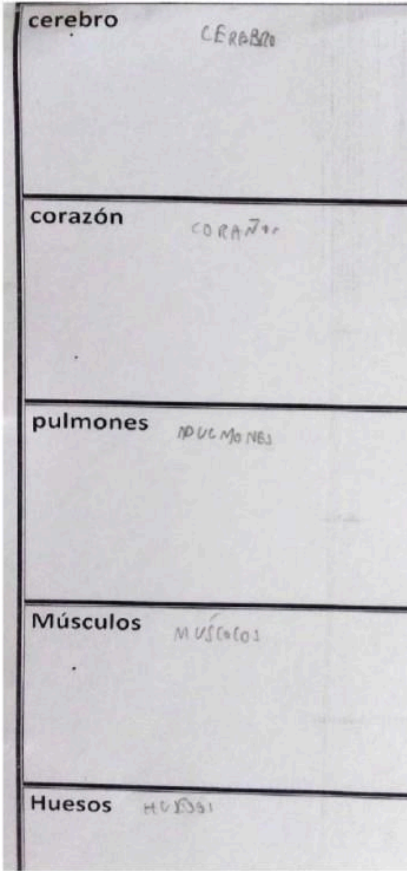
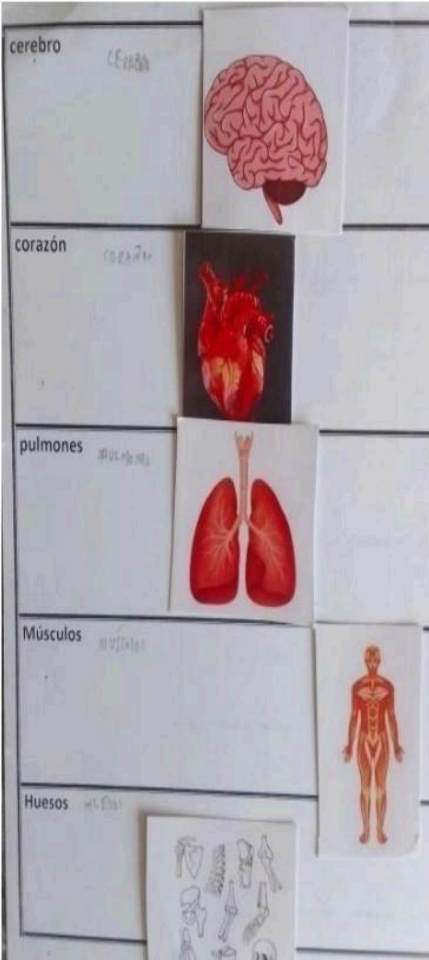
En la primera actividad, se dio la consigna: “Ahora te voy a leer un texto policial corto diseñado por estudiantes de 6° grado. Te pido que me escuches. Al finalizar te haré algunas preguntas”. Matías, cabizbajo y con una sonrisa, respondió con un "no". De este modo se pasó a las siguientes actividades de lectura en voz alta, tal como lo indica el Dip(1e) propuesto por Cantú y Di Escala (2017), donde en el protocolo se inicia con actividades de palabras y oraciones, sencillas y concretas. Culminado con el texto.

Podríamos pensar que, ante la propuesta de lectura de un texto donde Matías es convocado a posicionarse como oyente, la negativa del niño frente a dicha situación podría considerarse como defensa psíquica respecto a la posibilidad de no quedar expuesto frente a lo desconocido. Asimismo, rehusarse a escuchar podría constituir un modo de evitar la posterior demanda de dar una respuesta construida autónomamente, lo cual lo enfrentaría al temor de ser evaluado, juzgado, o cuestionado respecto a sus saberes. En este sentido, el rechazo a la actividad puede interpretarse como un intento de resguardarse de la implicación subjetiva.

#### **6.1.3.2. Lectura en voz alta**

##### *a)-. Palabras*

a)- Se le presentó a Matías la planilla 2.2.1 con palabras, las imágenes fueron dispuestas en la parte superior en forma aleatoria. Se dio la consigna “Te pido que leas en silencio las palabras y que pongas cada imagen al lado de la palabra que le corresponde”

|  |   |  |          |          |        |   |  |
|--|---|--|----------|----------|--------|---|--|
|   | Primer actividad realizada por Matías<br>correspondencia oración-imagen | Segunda actividad realizada por Matías<br>correspondencia oración-imagen |          |          |        |   |  |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">cerebro</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">corazón</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">pulmones</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">músculos</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">huesos</td></tr> </table> | cerebro   | corazón  | pulmones | músculos | huesos |  |  |
| cerebro  |   |  |          |          |        |   |  |
| corazón  |   |  |          |          |        |   |  |
| pulmones   |   |  |          |          |        |   |  |
| músculos   |   |  |          |          |        |   |  |
| huesos   |   |  |          |          |        |   |  |

En primer lugar, Matías copió las palabras plasmadas en la planilla escribiendo con imprenta mayúscula, ellas son; cerebro-CEREBRO, corazón-CORAZÓN, pulmones-PULMONES, músculos- MÚSCULOS, huesos- HURUS, con una actitud segura, al finalizar dice “ya está”. Luego retomamos la consigna inicial, esta vez acompañándola con un ejemplo para facilitar su comprensión. De esta manera, Matías comenzó a establecer la correspondencia entre imagen y palabra, al finalizar dice “ya está”

En esta actividad en un primer momento Matías no interpretó la consigna, por lo que procedió según su propio criterio. Sin embargo, al retomarla junto a un ejemplo concreto, logró realizarla sin dificultad, mostrándose seguro en su proceder. Esta situación podría mostrar un modo de aprendizaje dependiente, donde el niño necesita de la presencia del otro como guía o mediador. En su historia vital se evidenció esta actitud en el ámbito escolar donde la madre lo asiste al realizar tareas escolares como trabajos prácticos, Lorena dice “si yo no estoy detrás de él, no hace la tarea”. De este modo podemos decir que la dependencia en un otro podría limitar a su autonomía subjetiva necesaria para conquistar nuevas novedades.

Por otra parte, podemos pensar que Matías al querer reproducir las palabras escritas mostraría como copista actitud que parecería proporcionarle seguridad para desenvolverse en la actividad. No obstante, al copiar, presenta errores ortográficos, reproduciendo un modelo que no es idéntico. Esta variación podría interpretarse como una marca de diferenciación. *b). Oraciones*

Consigna. “Acá hay algunas oraciones escritas mostrando la planilla 1.2.2 y acá arriba unas imágenes. Te pido que leas en voz alta las oraciones y que coloques cada imagen o al lado de la palabra que le corresponde.”

|   |   |
|---|---|
|  | <p>Actividad realizada por Matías<br/>correspondencia oración-imagen</p>  |
| <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         | <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         |
| <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     | <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     |
| <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  | <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  |
| <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>       | <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>     |

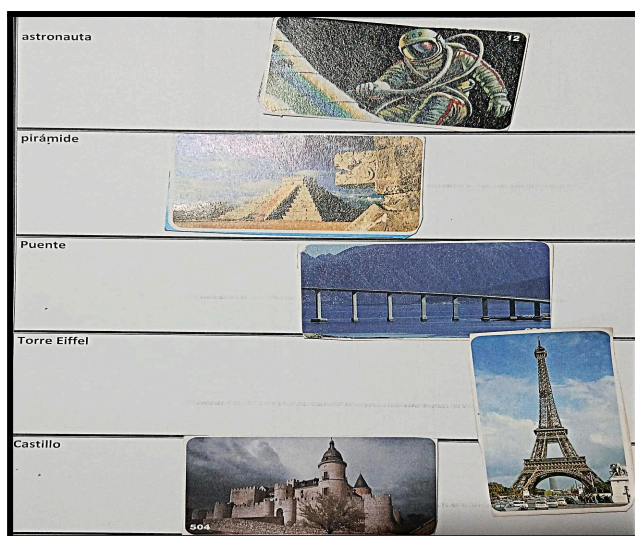
Matías leyó cada oración en voz alta y colocó la imagen correspondiente sin presentar dificultades. Al finalizar, se dio a elegir entre las oraciones número dos y número cuatro, Matías seleccionó el número cuatro y, al preguntarle ¿cómo te diste cuenta que la imagen corresponde con la oración? Matías respondió “hay personas trabajando en una chacra cosechando”.

En este momento, el niño se implicó subjetivamente con la propuesta, mostrándose seguro al realizar la actividad. Al elegir la correspondencia, argumenta con claridad y firmeza su elección. Esta actitud podría vincularse con la familiaridad que le generó la imagen, dado que podrían remitirse a situaciones presentes en su contexto cotidiano. Por último, al preguntarle si quería leer en voz alta un cuento corto, Matías respondió negativamente.

### 6.1.3.3. Lectura Silenciosa

#### a) Palabras

Le digo que esta es la última actividad. Consigna: "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las palabras y que pongas cada imagen al lado de la palabra que le corresponde".



En esta instancia, Matías logró interpretar la consigna sin dificultad, mostrándose seguro y comprometido con la tarea. Podría pensarse que, al tratarse de una consigna previamente trabajada con la salvedad de que en esta ocasión se le solicitó leer en forma silenciosa. Dicha familiaridad podría haber provocado seguridad en él lo que permitió que su accionar sea diferente respecto a otras actividades. De esta manera se evidenció como ciertas condiciones estructurantes, anticipadas y conocidas favorecen su implicación subjetiva en la actividad.

#### b) Oraciones

Consigna. Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unas imágenes. Te pido que leas en silencio las oraciones y que pongas cada imagen o al lado de la oración que le corresponde. Al finalizar la actividad se pidió a Matías que eligiera entre la correspondencia número 2 y la número 4. El niño optó por la número 4 donde dice, "La educación es un derecho"

donde relaciono dicha oración con la imagen representada por dos hombres concentrados, midiendo, trabajando sobre una mesa de madera en un taller de carpintería: Dicha imagen en realidad, se corresponde con la oración “Ellos dos trabajan juntos”.

Sin embargo, según lo estipulado en el protocolo la oración de la correspondencia seleccionada pertenecería a la imagen donde se vislumbra una persona de género femenino sonriente enseñando, ayudando a un grupo de niñas que están usando tabletas electrónicas, esta imagen alude a un contexto educativo.

Ambas imágenes refieren a situaciones vinculadas con la educación en diferentes contextos. Sin embargo, Matías optó por la imagen que muestra figuras masculinas en un ámbito de taller, lo cual podría estar asociado a escenas más cercanas o familiares para él niño. Asimismo, esta elección podría ser interpretada como una dificultad en la construcción de sentidos entre la imagen y la oración, lo que implicaría un obstáculo en la comprensión lectora ya que no lograría una articulación simbólica. De este modo, se puede ver que la forma en que Matías se acerca a la lectura es más próxima a la copia o reconocer lo que está a la vista, que construir por sí mismo un mensaje autónomo.

|   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
|---|--|--|--|-----------------------------------|--|--|---|--|---|--|--|---|--|---|
|    | <p>Correspondencia<br/>oración-imagen</p>                                | <p>Actividad de Matías<br/>correspondencia oración-<br/>imagen</p> |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <table border="1"> <tr> <td data-bbox="204 667 568 792"> <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 792 568 853"> <p>Ellos dos trabajan juntos</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 853 568 947"> <p>El deporte trae muchos beneficios</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 947 568 1005"> <p>La educación es un derecho</p> </td> </tr> </table> | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p> | <p>Ellos dos trabajan juntos</p>                                   | <p>El deporte trae muchos beneficios</p> | <p>La educación es un derecho</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="590 680 995 927"> <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="590 927 995 1167"> <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="590 1167 995 1406"> <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="590 1406 995 1576"> <p>La educación es un derecho</p>  </td> </tr> </table> | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  | <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  | <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  | <p>La educación es un derecho</p>  | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1018 719 1410 927"> <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1018 927 1410 1151"> <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1018 1151 1410 1391"> <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1018 1391 1410 1592"> <p>La educación es un derecho</p>  </td> </tr> </table> | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  | <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  | <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  | <p>La educación es un derecho</p>  |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>La educación es un derecho</p>   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>Ellos dos trabajan juntos</p>    |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>El deporte trae muchos beneficios</p>   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>La educación es un derecho</p>    |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>Ellos dos trabajan juntos</p>    |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>El deporte trae muchos beneficios</p>   |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |
| <p>La educación es un derecho</p>    |  |  |  |                                   |  |  |   |  |   |  |  |   |  |   |

En las diferentes actividades se observó que Matías frecuentemente utilizó la expresión “ya está” al finalizar cada propuesta, desenvolviéndose desde un lugar de cumplimiento hacia el otro.

Al inicio de la actividad de correspondencia de palabra en la actividad de lectura en voz alta, Matías no comprendió la consigna por lo que procedió según su propia interpretación. Sin embargo, en un segundo momento, al retomar la consigna junto a un ejemplo concreto, ayudó a que el niño realizará la actividad sin dificultad, mostrándose seguro en su desenvolvimiento. De este modo se podría pensar que él necesitaría de mediadores externos para poder apropiarse de la tarea. En este sentido se observó en el contexto endogámico una marcada dependencia en el otro para llevar a cabo tanto tareas escolares como actividades de la vida cotidiana. De esta manera Matías reflejaría un modo de aprendizaje dependiente, donde necesita de la presencia del otro como guía o mediador. Es así, que la dependencia en un otro podría limitar a su autonomía subjetiva necesaria para conquistar nuevas novedades.

Se observó un predominante posicionamiento copista, modalidad que parecería brindarle seguridad para desenvolverse en las tareas escolares. Al copiar, presentó errores ortográficos, reproduciendo un modelo que no es idéntico. Variación que podría interpretarse como una marca de diferenciación incipiente.

Se observó dificultad en la construcción de sentidos entre la imagen y la oración, lo que implicaría un obstáculo en la comprensión lectora ya que no lograría una articulación simbólica. De este modo, se podría vislumbrar que la forma en que Matías se acerca a la lectura se inclinaría hacia la copia ya repetiría lo observable sin construir por sí mismo un mensaje autónomo.

Por otra parte, su actitud de negación frente a las propuestas que requieran mayor autonomía como la lectura de textos, podría pensarse como una restricción en la posibilidad de construir respuestas propias que lleven a construcción de nuevos sentidos. Este movimiento inconsciente al no implicarse podría vincularse a no quedar expuesto a la mirada del otro,

protegiéndose del error o el juicio externo. Asimismo, este “no” podría manifestar latentemente la búsqueda de Matías por establecer un límite simbólico que lo distancie de la relación dual que mantiene con su madre, intentando construir una posición subjetiva propia y diferenciada.

#### **6.1.4 A modo de cierre**

En el desarrollo de las actividades de lectura de Samuel, Jimena y Matías, se pudo observar y conocer la actitud de ellos frente a las diferentes actividades, la autonomía o dependencia, el modo de vinculación con el otro y los aspectos subjetivos. En esta línea se explicitan diferencias y semejanzas de los tres casos.

En función de lo antes expuesto se observó en Samuel un posicionamiento dependiente y doxista, Mostrando apertura, compromiso y esfuerzo por cumplir con lo solicitado, esta modalidad podría vincularse a ciertos aspectos restrictivos en su autonomía, lo cual se manifestó al no poder construir sentido del texto.

En el caso de Jimena, se observó apertura, compromiso y esfuerzo por cumplir con las consignas propuestas. Se ubicó desde un posicionamiento glosador ya que se limitó a repetir lo que escuchó en la narración, sin establecer relaciones, sin inferir, ni construir nuevos sentidos. Las diferencias halladas en las actividades de lectura en Jimena, tanto en la reconstrucción del texto independientemente sin apoyo externo como las dudas para construir respuestas propias evidenció dependencia de la validación externa. Este desempeño nos permitió pensar en un nivel autonomía parcial que limitarían el despliegue de su pensamiento autónomo en su totalidad. De este modo podemos considerar que su posicionamiento subjetivo frente al objeto de conocimiento estaría condicionado a los vínculos, miradas y apuesta del otro.

Finalmente, en el caso de Matías, se observó un rechazó trabajar con textos, aceptando únicamente realizar actividades de carácter concreto, no se evidenció implicancia subjetiva, más bien respondió de manera rápida frente a la demanda del otro, se observó un posicionamiento

dependiente, copista. En este sentido el posicionamiento de Matías podría vincularse a la modalidad rígida configurada en los vínculos primarios.

## CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica realizada nos permitió reconocer que las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura es una temática que está en la agenda de la investigación educativa y también psicopedagógica. A partir del análisis de los antecedentes, se identificaron tres enfoques predominantes en el abordaje de tales dificultades: el constructivista, el cognitivo y el psicoanalítico. En ese marco, se optó por desarrollar la investigación desde la perspectiva teórica de Silvia Schlemenson, María Di Escala y Gustavo Cantú. Dicho enfoque concibe lectura y escritura como producciones simbólicas, proceso complejo, dinámico y subjetivo. A través de estas representaciones podemos observar y conocer el funcionamiento del psiquismo en articulación a la historia libidinal cuya base tiene su origen en el contexto endogámico.

Desde esta mirada, el propósito central de esta tesina fue comprender los procesos subjetivos implicados en las dificultades para leer y escribir que manifiestan niños/as que transitan el tercer ciclo en escuelas primarias de la ciudad de localidades de la zona atlántica de la Provincia de Río Negro durante el ciclo lectivo 2023. Así pues, nos propusimos, por un lado, indagar en la historia vital reconstruyendo los primeros aprendizajes en seno familiar, por otro lado, conocer los sentidos que las familias le dan a esa situación, y por último identificar cómo se posicionan los niños/a respecto a la lectura y escritura.

Por ello, desde un enfoque cualitativo, se trabajó con dos niños y una niña con demoras en la adquisición de la lectura y escritura sin antecedentes biológicos que comprometieran dicho proceso. La muestra estuvo conformada por dos niños de 13 años y una niña de 12 años. Ellos/a, junto a sus madres fueron unidades de información.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos; una entrevista semidirigida de carácter flexible, intencionada, orientada a objetivos precisos y el dispositivo Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura DIP (le) elaborado por María Di Escala y Gustavo

Cantú. Respecto al dispositivo se llevaron ajustes pertinentes a los niños/a del tercer ciclo de escolaridad primaria. De este modo, en primer lugar se observó la modalidad cognitiva de los niños/a en relación con las actividades de producción escrita y lectura, atendiendo a su organización, las estrategias desplegadas y el posicionamiento asumido frente a las actividades. En una segunda instancia, se buscó comprender el significado de dicha modalidad en articulación con la historia personal de cada uno.

La producción escritura presentan estos posicionamientos: el escritor, que actúa de forma autónoma, dejando marcas inscriptas, huellas de su propia subjetividad; el amanuense, quien transcribe palabras con certezas que escucha de otro por medio del dictado, toma y plasma palabras ajenas, de esta manera, alivia su compromiso subjetivo. Y por último el copista es quien reproduce un modelo fielmente ocultando su subjetividad en la reproducción.

En cuanto a la producciones de lectura se reconocen tres modos de posicionamiento. El doxista es quien se apoya en su conocimiento previo modificando el contenido del texto, el glosador es quien repite textualmente; y el pensador, quien dialoga con el texto, comprendiendo lo que el otro quiere transmitir, en este sentido, habrá dialecto entre emisor y receptor que piensa lo que el otro le quiere transmitir.

En los casos de Samuel, Jimena y Matías se pudo advertir cómo las vicisitudes en la constitución subjetiva influyen en el posicionamiento de cada uno respecto a la lectura y escritura. En el siguiente cuadro se plasman diferencias y semejanzas halladas en las producciones de lectura y escritura”.

**Cuadro N° 1: “Síntesis de historias vitales y posiciones subjetivas”**

|                          | Samuel (12 años)  | Jimena (12 años)  | Matías (13 años)  |
|--------------------------|---|---|---|
| Historia Vital           | Niño buscado y esperado. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar en el pasaje al primer grado. Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda profesional (psicopedagoga y fonoaudióloga) | Niña no buscada, pero luego esperada. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar en el pasaje al primer grado. En el discurso materno la dificultad se ubica en las falencias de la escuela. Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda profesional (psicopedagoga). | Niño no buscado, ni esperado. Rechazo parental ante el embarazo. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. No registra repitencia en ningún año escolar. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar luego de la pandemia por COVID (4/5to grado). Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda en un docente de apoyo. |
| Posición en la escritura | Escritor  | Amanuense   | Copista   |
| Posición en la lectura   | Doxista   | Glosadora   | Solo puede resolver un nivel de correspondencia imagen - palabra- oración.  |

A partir del recorrido realizado, se pudo reconocer que el posicionamiento subjetivo de cada niño se encuentra condicionado por sus vínculos primarios, secundarios y contextuales. En este sentido, las demoras en la lectura y escritura no se reducirían a un déficit cognitivo o pedagógico, sino a manifestaciones de un entramado subjetivo singular que refleja la historia y las modalidades vinculares de cada sujeto. En esta línea se pudo observar cómo cada niño respondió desde una modalidad construida, es así que el nivel de autonomía se vinculó a la disponibilidad psíquica de la figura materna en los momentos originarios del psiquismo, a los significantes que construyeron la *cuna psíquica*. (Schlemnson, 2014) y a la fragilidad del vínculo paterno.

De este modo se observó en Samuel, en las actividades de escritura, implicación subjetiva desde un posicionamiento autónomo, con capacidad del despliegue simbólico en sus producciones organizadas estructuralmente. Sin embargo, en las producciones de lectura mostró un posicionamiento dependiente y doxista, así como una preocupación por la validación externa. Esta modalidad podría vincularse a ciertos aspectos restrictivos en su autonomía producto de un vínculo filial estrecho, dual, junto a cierta debilidad de la figura paterna, función primordial para mediar y operar como corte en esta relación simbiótica. De este modo consideramos que el desfase entre la capacidad de simbolizar en la escritura y la capacidad de interpretación en la lectura podría estar ligado al vínculo dual y simbiótico de Samuel con su madre de los momentos originarios del psiquismo y a la fragilidad de la función paterna.

En el caso de Jimena, tanto en actividades de escritura como de lectura, se observó una autonomía parcial. En la escritura se observó segura cuando cuenta con apoyos. En las producciones de lectura, En el caso de Jimena en las actividades de lectura mostró un posicionamiento glosador y dependiente, logró reconstruir el relato organizado independientemente sin apoyo externo, en contraste a las preguntas inferenciales donde manifestó dependencia de la validación externa para construir una respuesta. Este desfase en el nivel de autonomía parcial limita el despliegue de su pensamiento autónomo en su totalidad. De este modo podemos considerar que su posicionamiento subjetivo, estaría condicionado a los vínculos, miradas y apuesta de otros. Asimismo, Schlemenson (2012) plantea que la inscripción social del sujeto no depende exclusivamente de los aportes psíquicos primarios, sino también de la calidad de la oferta social, de escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares (pág. 22).

Por último, Matías tanto en las actividades de lectura como de escritura no se implicó, mostrándose dependiente, siempre respondió con rapidez y sin reflexión. En ambas modalidades se observó un posicionamiento dependiente, copista. Si bien no se observan desfases entre lectura

y escritura, la ausencia de implicación simbólica y la necesidad de mediadores externos muestran fuerte dependencia del otro que limita el desarrollo de su autonomía, la capacidad simbólica y, en consecuencia, obstaculiza la apertura a nuevas novedades.

Por otra parte, se asemeja en Samuel, Jimena y Matias la dependencia, evidenciada en expresiones como *“listo, ya está”*, que refleja un modo de hacer para otro, seguridad frente a la presencia de mediadores semióticos, dependencia. Esta posición dependiente, sin un espacio diferenciado del Otro materno, restringe la autonomía y limitando la apertura a nuevas novedades, en las producciones de lectura ninguno de ellos se ubicó como pensador, lo que lleva autonomía en ese encuentro con otro diferente.

Los tres niños presentaron demoras en la lectura y la escritura. Desde la concepción de las madres, se atribuyen dichas dificultades a la enseñanza impartida por los docentes dentro de la institución escolar. En este sentido Lucero y Hamuy (2006) sostienen que las familias realizan construcciones propias en torno a las dificultades de sus hijos, mostrando una tendencia a responsabilizar a un tercero externo. Así, la escuela agente de lo social, es “culpabilizada” por poner en evidencia dichas dificultades. En esta línea las madres coincidieron que los progresos en el proceso de lectoescritura fueron a raíz del apoyo extraescolar.

Por otra parte, los tres niños atravesaron la pandemia COVID-19 durante sus primeros años de escolaridad lo que podría haber sido un obstáculo en el proceso de lectura y escritura, generando efectos en la subjetividad. Al respecto Untoiglich (2013) sostiene que “un niño es un sujeto en proceso de constitución, cuya subjetividad se configura con otros significativos atravesado por la época histórica que le toca vivir” (p. 61).

Se concluye que leer y escribir no es copiar, transcribir o repetir palabras, sino un proceso complejo, singular y dinámico (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 1979; Cantú, 1999; Schlemenson 1999, Goodman, K. S. 1985). De este modo cada niño desempeña sus posibilidades de leer y escribir desde un posicionamiento construido desde “prehistoria del texto”

(Cantú, 1999). En esta línea a partir de las configuraciones cognitivas se pueden rastrear huellas subjetivas que denotan el vínculo con el otro. Coincidimos con González (1999) en que “un sujeto se constituye a partir de un entramado de significantes” (p. 86).

En este sentido, nosotros como profesionales implicados en el campo educativo educación debemos: promover espacios de intervención psicopedagógica que posibiliten el despliegue de la subjetividad, la creatividad, la autonomía mediante actividades de lectura y escritura; articular espacios de diálogo entre psicopedagogos, familia y escuela; fomentar espacios interdisciplinarios en el cual las dificultades en la lectura y escritura no sean significadas desde una postura reduccionista, sino más bien desde una perspectiva compleja e integral que contemple múltiples dimensiones implicadas en esos aprendizajes; y promover espacios de encuentro con las familias donde puedan escuchar y escucharse, aplicándose en las problemáticas vinculadas al aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Amblart de Elía, S., & Cartechini, S. (2008). *Estudio del posicionamiento subjetivo en la producción del lenguaje oral, la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Villa María. [En línea] <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3654>

Arena, Rocío (2024) Las experiencias de los docentes en la alfabetización inicial con niños de primer grado en escuelas de la localidad de General Conesa, en el contexto de suspensión de clases presenciales por Covid- 19 Viedma, Río Negro : UNCo - CURZA, 2024. [En línea] <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/18263>

Arteaga, M. A., & Rolando, A. (2020). *Modelo psicopedagógico para fortalecer la lectoescritura en la Escuela Fiscal Presidente Velasco Ibarra de la ciudad de Guayaquil*. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352132>

Campo Verde Merchán, J. M. (2016). *Factores potenciales para la no consolidación de la lectoescritura en niños de segundo año de educación básica: estrategias metodológicas*.

Universidad Técnica de Machala. [En línea]  
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8771>

Cantú, G. (1999). *Para una prehistoria del texto*. En *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas* (pp. 51–61). Paidós.

Cantú, G. (s.f.). *El placer de leer, el placer de escribir*. *Revista Aprendizaje Hoy*, 18(40), 23–28.

Cantú, G., & Di Scala, M. (2012). *Sobre herederos forzosos: Síntoma e historia en las pruebas pedagógicas. Niños que no aprenden*. Paidós.

Chiqui Silva, L. T., & Figueroa Rodríguez, G. E. (2019). *El entorno familiar en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años*. [En línea]  
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45358>

Cobaleda Restrepo, M. E., Estrada Escobar, L. F., Ochoa Duque, O. L., & Reyes González, M. M. (2001). *Propuesta de intervención psicopedagógica basada en las estrategias de memoria como apoyo a los procesos de lecto-escritura y lógico-matemática para niños y niñas con necesidades especiales integrados al aula regular*. Universidad de Antioquia. [En línea] <http://hdl.handle.net/123456789/1014>

Di Scala, M., & Cantú, G. (2003). *Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura*. Noveduc.

Erthart del Campo, M. (2001). *Escuchando a los padres*. En *Niños que no aprenden* (pp. 149–162). Paidós.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2.<sup>a</sup> ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Flórez Cárdenas, A. (2016). *Estrategias psicopedagógicas para la prevención de dificultades en lectura y escritura de los estudiantes del segundo grado en la institución educativa rural Vijagual de Bucaramanga*. Universidad Privada Norbert Wiener. [En línea] <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/428>

Gómez Quiroga, V. P. (2016). *Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012*. Universidad Pedagógica Nacional. [En línea] <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/428>

Goodman, K. S. (1985). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13–28). Siglo Veintiuno Editores.

González, L. (2006). *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo “especial” en la escena familiar y educativa*. Editorial del Boulevard.

Karol Cruz Prado. (2012). *Factores socioculturales que inciden en la adquisición de la lectoescritura de los niños y niñas que asisten al servicio de apoyo de la escuela de Bajo Plomo.*

Universidad Estatal a Distancia. [En línea]

<https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/949>

Laines Cedillo, R. C., & Robles Mora, K. E. (2016). *Dislexia en el proceso de la lectoescritura en niños de 10 años de la unidad educativa Galo Plaza.* Universidad Técnica de

Machala. [En línea] <http://repositorio.utma> Paredes., Marco Vinicio, Urquizo Orozco, Danny Rolando

Lucero, A., & Hamuy, É. (2006). Grupos para padres de niños con dificultades en el aprendizaje. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 3(1), 1–6. [En línea]

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/4784>

Magdalena Navarrete Zambrano, E. (2014). *Aplicación de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la destreza en la lectura en los estudiantes de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal Mixta N° 28 “República de Venezuela”.* Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Cengage Learning.

Paredes, M. V., & Urquizo Orozco, D. R. (2017). *Técnicas de intervención psicopedagógica en el desarrollo de la lectoescritura de los niños del segundo año de educación general básica de la escuela Presidente Jaime Roldós.* Universidad Nacional de Chimborazo.

[En línea] <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3509>

Pérez, Rocío (2023). Efectos de la pandemia en la clínica psicopedagógica con niños/as / Viedma, Río Negro: UNCo – CURZA. [En línea]

<http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17565>

Pérez Rocha, M. I. (2017). *Factores y dificultades que intervienen en la adquisición de la lectoescritura en niños de primer año básico del colegio Fernández de Peñaflores*. Universidad Maza. [En línea] <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/4875>

Romina Coronel, N. (2018). *La adquisición de la lectoescritura en niños que transitan la unidad pedagógica en la escuela primaria: factores externos que fortalecen o dificultan el aprendizaje*. Universidad Siglo XXI. [En línea] <https://repositorio.21.edu.ar/server/api/core/bitstreams/932cd088-033441df9d340c903a739204/content>

Sánchez, M. D. (2017). Escuela y escritura: Acuerdos y objeciones de un (des) encuentro. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(1), 24–31. [En línea]. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1492>

Schlemenson, S. (2007). *Investigaciones en clínica psicopedagógica*. Noveduc.

Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje*. Mandioca.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11.ª ed.). Graó.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

Villegas–Effer, K., Avendaño, R., Cáceres, N., Charris, N., López, M., Palacios, K., Torres, G., Ruidíaz, Y., Bornachera, A., Caballero, D., Maldonado, Y., Cabana, E., Gutiérrez, F., Moreno, N., Carbone, A., & Serrano, V. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de Tasajera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(2), 43–55. [https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1529/Hernan\\_trabacad\\_t%C3%A9ulo\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1529/Hernan_trabacad_t%C3%A9ulo_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Weingart, M. (2020). *Proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura: Seguimiento de niños y niñas en contexto de vulnerabilidad social*. Universidad Nacional de La Plata. [En línea] <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119739>

## NORMATIVA CONSULTADA

La Resolución N° 3438/11 de la provincia de Río Negro es el marco normativo actual para la inclusión educativa, que establece la creación del Equipo de Apoyo a la Inclusión y define roles clave como el Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) y el Técnico de Apoyo en la Escuela (TAE). [En línea].

[https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20343811%20\(Inclusi%C3%B3n\)\\_0.pdf](https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20343811%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)

Res.2135-11- Diseño Curricular Primaria. Pdf. [en línea]

[https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion\\_22/Res.%202135-%2011-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Primaria.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_22/Res.%202135-%2011-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Primaria.pdf)

# ANEXOS

## I- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MADRE/PADRE O ADULTO RESPONSABLE

### - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A MADRE/ PADRE O ADULTO RESPONSABLE

La presente entrevista tiene como objetivo recabar información significativa acerca de la historia vital del niño/a, sus vínculos primarios y su trayectoria escolar, en relación con los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### 1. Vínculo parental

- ¿Cómo se compone la familia?
- ¿Quiénes conviven con el niño/a?

#### 2. Embarazo y nacimiento

- ¿Cómo te enteraste que estabas embarazada?
- ¿Cómo fue, cómo se desarrolló el embarazo?
- ¿Cómo te sentiste durante ese periodo?
- Algo significativo que recuerden del nacimiento.

#### 3. Lactancia

- ¿Cómo fue el período de lactancia?
- ¿Cuánto tiempo duró?

- ¿Cómo se produjo el proceso de destete?

#### 4. Desarrollo psicomotor y del lenguaje

- ¿Cómo fue el proceso de alimentación autónoma (aprender a comer)?
- ¿Cómo fue el proceso de aprender a caminar?
- ¿Cómo se desarrolló el lenguaje en los primeros años?
- ¿A qué edad logró el control de esfínteres? ¿Cómo fue ese proceso?
- ¿Cómo eran sus primeros juegos? ¿Con quiénes jugaba?
- ¿Actualmente realiza actividades extraescolares? ¿Cuáles?

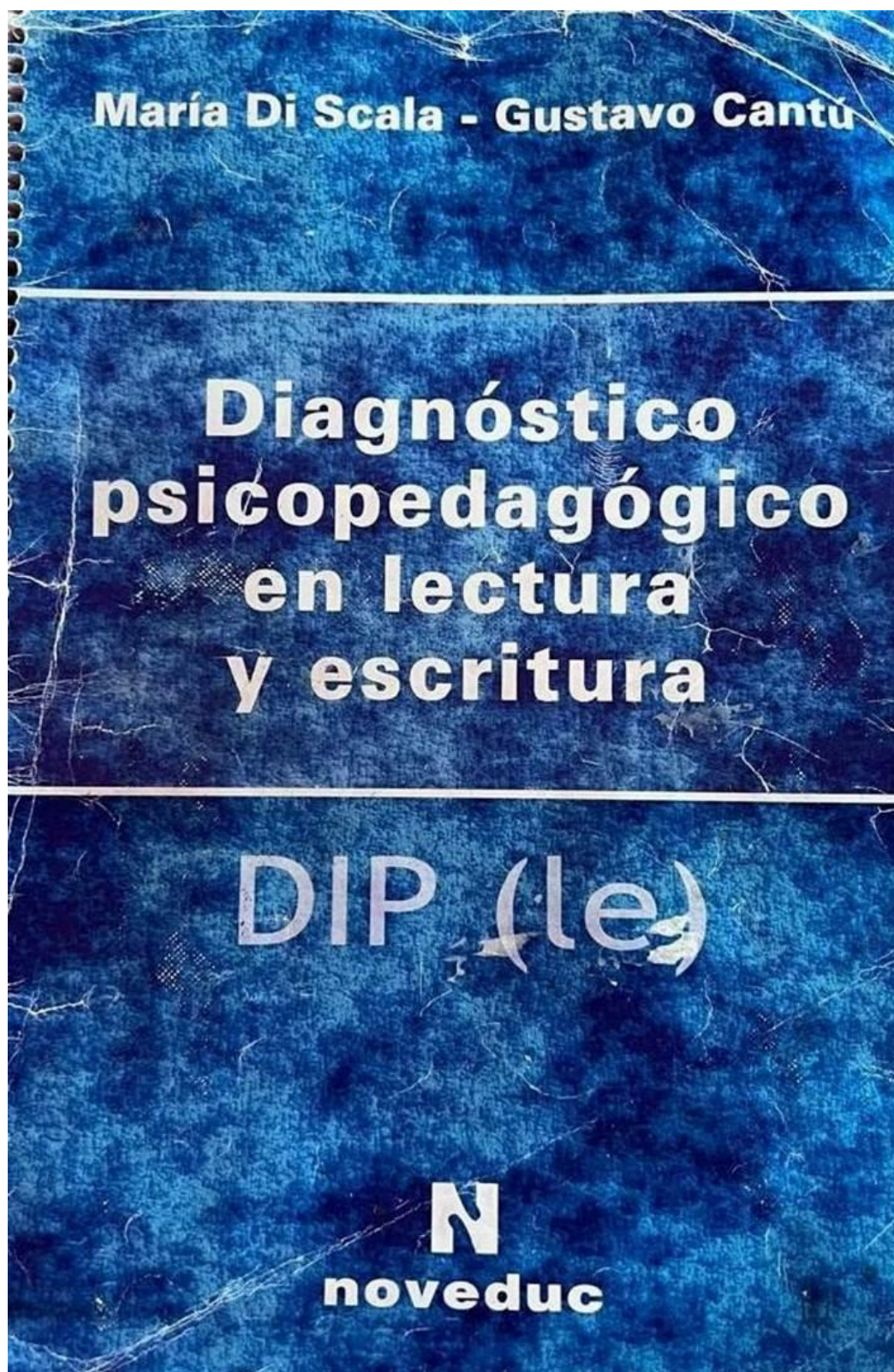
#### 5. Escolaridad

- ¿Cómo fue el paso por el jardín maternal/ infantil? ¿Algo significativo que recuerde?
- Elección de la escuela
- ¿Cómo es el vínculo del niño con docentes y pares?
- ¿Cómo fueron los primeros años en la escuela? ¿adaptación a 1º grado?
- ¿Acompañan a sus hijos/as en la realización de las tareas escolares? En caso de afirmativo, ¿de qué manera? ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? ¿cómo fue el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura de su hijo/a? ¿En qué momento consideran que comenzó este proceso? ¿Cómo logró evidenciarlo? ¿Nos puede brindar algún ejemplo?

#### 7. Expectativas familiares

- ¿Qué desean para su hijo/a?

## II. DISPOSITIVO ORIGINAL



# Indice

|   |    |
|---|----|
| <b>FUNDAMENTACIÓN E INTERPRETACIÓN</b> .....                          | 5  |
| Introducción .....  | 7  |
| 1. Las pruebas pedagógicas .....                                      | 7  |
| 2. El posicionamiento .....   | 8  |
| 3. El posicionamiento subjetivo en la producción escrita y leída..... | 9  |
| 4. Producción escrita .....   | 10 |
| 5. Producción leída .....   | 11 |
| Definiciones .....  | 12 |
| <b>MANUAL DE INSTRUCCIONES</b> .....                                  | 13 |
| Ficha técnica .....   | 15 |
| Estructura de las pruebas .....                                       | 15 |
| Instrucciones de administración y puntuación .....                    | 17 |
| A. Indagación de la producción escrita.....                           | 17 |
| B. Indagación de la producción leída.....                             | 19 |
| <b>PROTOCOLO DE REGISTRO PARA USO DEL ENTREVISTADOR</b> .....         | 23 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....   | 32 |

## MATERIAL ADJUNTO:

- PLANILLAS DE ACTIVIDADES
- FIGURAS, Ilustraciones de Paz Mari.

# **Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura**

---

## **DIP (Ie)**

**María Di Scala - Gustavo Cantú**  
Ilustraciones de Paz Mari

---

**Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS**

## INTRODUCCIÓN

La psicopedagogía clínica, en tanto aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, permite un recorte de objeto que articula los procesos de constitución psíquica y los procesos constructivos del aprendizaje. En ese marco, el aprendizaje y sus perturbaciones son comprendidos por referencia al proceso de subjetivación en su conjunto y a partir de un modelo de constitución del aparato psíquico que permite establecer las condiciones bajo las cuales el pensamiento autónomo se hace posible. Esta comprensión permite a su vez interpretar las dificultades en el aprendizaje escolar a partir de su resignificación como manifestaciones de una subjetividad en proceso.

Las modalidades de producción de los mecanismos de la escritura y la lectura ponen en juego procesos subjetivos: no son elementos superestructurales que se añadirían por sumatoria y por fuera de la estructura psíquica sino que se trata de procesos constitutivos que enraizan en la dinámica histórica pulsional, identificatoria y posicional del sujeto.

El diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura se enmarca en el contexto psicopedagógico clínico, tomando como eje el rastreo de huellas de la subjetividad constitutivas de los procesos de leer y escribir.

Para ello hemos diseñado un dispositivo diagnóstico que intenta enfrentar al sujeto a una variedad de ofertas textuales con el objeto de inferir la dinámica intrapsíquica que modaliza sus producciones simbólicas.

Las formas en que un sujeto lee y escribe presentan ciertas particularidades que pueden comprenderse como manifestaciones de un *posicionamiento* frente al texto y al entrevistador. Este posicionamiento es el objeto de indagación en el momento de diagnóstico. Su especificidad radica en una particular triangulación que se establece entre el sujeto, el terapeuta y el texto, triangulación que es función de una *demanda* que el niño formula. El análisis de esta demanda aporta elementos para comprender la dinámica de la lectura y la escritura en el registro identificatorio y en el registro posicional, y su reconstrucción retrospectiva permite reinscribir las perturbaciones actuales en función de los procesos histórico-libidinales que las sostienen.

## I. LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

Como parte del diagnóstico psicopedagógico, las pruebas pedagógicas han sido objeto de una controversia que pocas veces fue planteada explícitamente. Para algunos fueron sospechadas por considerarlas un elemento "pedagogizante", mientras para otros eran sobreestimadas tomándolas como medida determinante, reflejo exacto de las dificultades escolares.

Pero, ¿quién pierde en este litigio? El único damnificado de este enfrentamiento es el sujeto con problemas en sus aprendizajes.

Nuestra experiencia nos permite afirmar que no es posible explicar el padecimiento actual del sujeto por referencia unívoca a factores histórico-subjetivos y que es necesario conocer en detalle la configuración actual de esa modalidad cognitiva y la manera en que cristaliza en comportamientos procedimentales específicos en la interacción constructiva del sujeto con los objetos de aprendizaje.

Queda claro que, sin haber observado las formas en que el sujeto se desempeña con los objetos escolares, sin haber evaluado la disponibilidad y flexibilidad de los esquemas de conocimiento que posee y sin haber registrado las peculiaridades que singularizan su producción, no es posible una articulación diagnóstica significativa.

Nos referimos a una interacción particular ya que el sujeto no se vincula con objetos cualesquiera, no se trata de objetos neutros sino de una selección que está en función de la prima de placer que los objetos permiten reencontrar.

Dicho de otro modo, sostenemos que los objetos de conocimiento no son in-significantes; son significantes cuyos significados polisémicos no se reducen a la denotación objetivo-escolar sino que se amplían a las connotaciones subjetivo-singulares que en cada sujeto evocan.

De esta manera, las pruebas pedagógicas son una demostración cuyos signos nos ayudan a acercarnos al padecimiento de un niño que llega derivado por problemas en el aprendizaje. Se interviene con ellas clínicamente para ajustar el diagnóstico y no como un elemento diferenciador para clasificar y para establecer discriminaciones entre niños aptos e inmaduros.

Entendidas de esta manera, consideramos a las pruebas pedagógicas un instrumento privilegiado.

En este marco de referencia hemos diseñado este instrumento diagnóstico denominado *Dip (le)*<sup>1</sup> que propone al sujeto enfrentarse con actividades semejantes a las escolares: escritura espontánea, dictado, copia, lectura en voz alta, lectura silenciosa, comprensión de lo leído por otro.

Nuestro interés central es analizar comparativamente el desempeño distintivo del sujeto en cada una de las situaciones, sabiendo que éstas se sostienen en procesos cognitivos distintos y en convocatorias subjetivas diferenciales.

Por lo tanto, el registro que de ellas se hace no guarda relación alguna con la evaluación escolar, aunque el isomorfismo existente entre las actividades propuestas y las tareas escolares podría hacerlo suponer.

El concepto de posicionamiento constituye el eje teórico sobre el que pivotea nuestra concepción acerca de los procesos de lectura y escritura. Es la centración en el posicionamiento lo que a nuestro juicio justifica la inclusión de las pruebas pedagógicas en el diagnóstico y hace posible su interpretación clínica.

En ese sentido, preferimos no hablar de pruebas pedagógicas sino de *diagnóstico posicional* en lectura y escritura.

El instrumento *DIP (le)* -para la indagación diagnóstica en lectura y escritura- cobra un estatuto relevante para la elaboración de hipótesis diagnósticas, tarea en la cual el resto de las técnicas aporta su especificidad.

Este particular modo de instrumentar e interpretar el diagnóstico en lectura y escritura permite describir las fracturas, relacionando las construcciones cognitivas y sus desfases no en función de su adecuación normativa al *currículum* escolar sino por referencia a los aspectos de significación subjetiva que cada una de las situaciones evoca en el paciente.

Sostenemos que elementos de la historia del sujeto direccionan su posicionamiento, modalizando sus formas de producción escrita y leída.

## 2. EL POSICIONAMIENTO

El concepto de posicionamiento -a diferencia del concepto de "posición"- alude a la *acción* de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. Realza la actividad del sujeto en lo que respecta a su situación. No aludimos con él a una ubicación fija e intrínseca al sujeto en tanto esencial a él (como la sugerida por el término "posición"), sino a una *actividad* de localización topológica variable y temporaria. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos *situación*, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, posicional e identificatoria del sujeto.

A lo largo del diagnóstico de la lectura y escritura, existen *situaciones* tales como la lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura leída por el entrevistador, escritura, dictado y copia. El *posicionamiento* se refiere a los

aspectos de significación subjetiva que cada una de las situaciones evoca en el paciente. Supone una estructura de triangulación que se organiza en función de la *demanda* que el sujeto dirige al texto y al terapeuta.

El posicionamiento lo es en parte en relación con una historia. Se trata de la herencia simbólica que atraviesa al sujeto. Esto se explica por la transmisión inconsciente al niño de modalidades, preferencias, inclinaciones y carencias parentales que modelan su psiquismo. Esta herencia opera como un pre-texto inaugural, como un tejido anterior y fundante con respecto al texto propio del niño. De esta manera suponemos que los deseos de los padres se constituyen en los hijos como deseos propios que desconocen su origen en el otro.

Podríamos pensar entonces a la herencia como un texto. Sobre ese texto, pronunciado por voces de otros, es donde podrá escribir y leer el niño las palabras propias.

Los niños con problemas de aprendizaje se caracterizan en general por repetir lo que se les enseña a modo de certezas a las que se niega su puesta en cuestión. Su disponibilidad psíquica aparece restringida, atrapada por la herencia. Estos niños entonces parecen no poder más que reeditar los sentidos coagulados del texto escrito por las generaciones precedentes.

El objetivo del diagnóstico psicopedagógico será indagar las características de este atrapamiento y el trabajo terapéutico estará orientado a generar las condiciones en las que esta operación de apertura de la trama original sea posible.

### 3. EL POSICIONAMIENTO SUBJETIVO EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y LEÍDA

Nuestra indagación diagnóstica se basa en el supuesto de que las situaciones de escritura, dictado y copia implican posicionamientos diferentes del sujeto frente al texto escrito. Lo mismo puede sostenerse en lo que respecta a la lectura: la centración en el "sentido común" llevaría a concluir que la situación de lectura en voz alta es más dificultosa que la lectura silenciosa puesto que en ella se agrega la exigencia de sonorización. Sin embargo, no creemos que ninguna de estas actividades sea más simple o más problemática que otra intrínseca u objetivamente. Creemos que el grado de dificultad que un sujeto encuentra en cada una de las situaciones planteadas tiene un sentido clínico que debe ser cercado en el diagnóstico. Esto no implica por supuesto desconocer o negar la intervención de procesos constructivos de índole lógica, neuropsicológica y lingüística, pero el recorte disciplinar que sostenemos nos lleva a focalizar aquellos aspectos de la subjetividad que modalizan la producción simbólica del niño en cada situación.

Así, por ejemplo, Carlos M, paciente de 12 años, explica cómo estudia con estas palabras: "*Mi mamá me lee y me saca lo más importante; a mí de escucharla me queda*". La lectura aparece aquí mediatizada por el otro, quien tamiza, jerarquiza y ordena el texto. La autonomía de pensamiento del niño está restringida. Solo con ese material pre-digerido, metabolizado por la psique materna, es que puede operar este niño para quien la lectura solitaria (ya sea silenciosa o en voz alta) aparece dificultada. Enzo C., en cambio, nos decía: "*El profe explica para todos, en vez el libro está para mí solo*". Con esto explicaba su inclinación por la lectura silenciosa. Para este sujeto, el encuentro con el texto parece metaforizar un encuentro intersubjetivo. Podemos pensar que este encuentro adquiere mayor intensidad para él cuando, al estar solo frente al texto, intenta producir (¿tal vez reeditar?) una relación dual y preferencial.

Las preguntas que guían la construcción de hipótesis diagnósticas se centran entonces en las significaciones de los procesos que el leer y escribir evocan en el niño que consulta.

¿Cómo se sitúa (posiciona) preferentemente nuestro paciente frente al texto escrito: como escritor (productor de un texto autónomo), copista (reproductor de textos ya escritos) o amanuense (transcriptor de los dictados de otro)?

Cuando lee, ¿es capaz de dialogar-pensar con el texto<sup>1</sup>, se posiciona como glosador (limitándose a reproducir pasivamente la información textual) o como doxista (intentando predominantemente transformar el texto para hacerlo compatible con sus saberes referenciales de base)?

¿En qué situación puede leer dialógicamente (es decir, pensar con el texto): cuando lee en voz alta, (es decir cuando hace público su acto de lectura); cuando lo hace en forma silenciosa, (es decir privada); o cuando escucha lo que otro lee para él?

Diremos que un niño por ejemplo se *posiciona* transferencialmente como copista, si al comparar las situaciones de copia, escritura y dictado, la primera es aquella en la cual su desempeño implica un nivel de producción superior a las otras. No diremos que ese niño "es" copista, ya que en ese caso aludiríamos a una posición fija. Posicionarse como copista supone por el contrario un dinamismo procesual activo por parte del sujeto. A partir de estas cuestiones se intenta ofrecer sentido clínico a ese posicionamiento, es decir, reinscribirlo en una estructura de significación que lo haga inteligible como manifestación subjetiva en proceso.

#### 4. PRODUCCIÓN ESCRITA

La relación de un sujeto frente a un texto escrito puede observarse de tres modos distintos. Cada uno de ellos supone un posicionamiento subjetivo diferente.

##### Producción escrita

| SITUACIÓN | POSICIONAMIENTO | DEMANDA                | PROCESO     |
|-----------|-----------------|------------------------|-------------|
| Escritura | Escritor        | Huella del pensamiento | Inscribir   |
| Dictado   | Amanuense       | Dictante               | Transcribir |
| Copia     | Copista         | Modelo                 | Copiar      |

**A. INSCRIBIR.** Para poder situarse como *escritor* (productor de un texto autónomo) es necesario que el sujeto haya sido narcisizado de tal modo que pueda efectuar hacia el texto un don narcisista. En efecto: escribir es producir enunciados autónomos, que conserven la significación original del pensamiento que los originó, aun después de haber sido inscritos en el papel. En ese sentido decimos que el texto es una *huella del pensamiento* del escritor. De este modo la subjetividad se *inscribe* en el texto.

**B. TRANSCRIBIR.** La situación de *dictado* comparte con la de *copia* el carácter de ajenidad de lo escrito y el énfasis en la relación dual con otro. En efecto, las palabras dictadas o copiadas no son palabras propias sino palabras de otro que actúa como garante. Cuando un sujeto escribe lo dictado por otro no se posiciona como escritor sino como *amanuense*. Diremos que no escribe sino que *transcribe*, es decir, transpone las palabras del código fonético al código escrito. La palabra entonces no es corolario de la autonomía de pensamiento sino la simple transcripción de la palabra de un *dictante*. El sujeto, posicionándose como *amanuense*, demandará palabras de certeza. Sumisión a la palabra del otro que opera como garantía. Ajenidad de la letra que alivia el compromiso subjetivo que la escritura propia supone y requiere.

**C. COPIAR.** El *copista* parte de lo ya escrito. Cree ocultar su subjetividad bajo la apariencia de la copia. Quien copia se sitúa como reproductor de un texto de otro, texto que debe ser imitado fielmente. Es una actividad acomodativa en la que el saber es depositado en el texto ya escrito por otro. Aquí

la escritura no es producción sino reproducción de un *modelo*. El sujeto posicionado como copista demandará un modelo que actúe como arquetipo que le ofrezca la ilusión de garantía de certeza.

## 5. PRODUCCIÓN LEÍDA

El texto es polisémico y suponer que todo sujeto construye a partir de él un significado único y monolítico es ingenuo. Pero, debe ser posible distinguir la lectura -como construcción de una versión- de ese otro proceso que tergiversa el texto o lo sub-vierte.

En nuestra experiencia en el diagnóstico de niños con dificultades en la lectura, hemos encontrado que éstas aparecen en dos ámbitos: en la comprensión inferencial y en la comprensión literal.

Tanto la resolución de preguntas de tipo inferencial como las de retención (literal), requieren de la utilización del conocimiento previo.

Por lo tanto, sostenemos la hipótesis de que las dificultades en estos ámbitos pueden responder a dos procesos:

### A. Repetir el texto

En este caso la información que provee el texto toma preeminencia sobre los conocimientos previos que el sujeto posee, hasta el punto de que estos últimos pueden ser totalmente despreciados. Entonces, el sujeto da siempre una respuesta literal, sin inferencias posibles.

Si el conocimiento previo es desestimado de esta forma, el lector, en su sumisión al texto -que es elevado a la categoría de *dogma*-, repite palabras de otro. Podemos pensar que el sujeto reencuentra en el texto la certeza incuestionable de un discurso que reedita momentos constitutivos del pensamiento en los que la autonomía no era posible.

Así, por ejemplo, Matías se niega a inferir el lugar donde se encuentra el protagonista del cuento que leyó. Esta información no está provista por el texto pero es deducible a través de indicios que se proveen. "No sé, eso no dice." "No se puede saber, no dice." Esta sumisión a la letra impide el pensar autónomo al repetir lo pensado-escrito por otro. De este modo el texto no puede ser interpretado sino sólo *glosado* por el niño.

Así, el posicionamiento del *glosador* supone un mundo textual que parecería estar definido por la autoridad del escritor. Entonces, el sujeto sólo puede pensar lo ya-pensado por otro, el autor, en este caso virtualmente presente en la letra.

### B. Opinar sobre el texto

Este proceso supone que la información literal es desestimada en favor del conocimiento previo, y la interpretación del texto es forzada para ajustarse a los conceptos anteriores. Frente a una pregunta de comprensión, el niño -posicionándose como *daxista*- opinará; es decir, hará un comentario personal y no una inferencia resultante de la síntesis entre la información que provee el texto y los saberes del lector.

De este modo Jacqueline, ante la pregunta "¿Qué te acordás de lo que leíste?", tendiente a la recuperación de la información literal de un cuento que acaba de leer para el terapeuta, responde: "Que el caballo tenía olor a pata". Esta información no concuerda con la que el texto ofrece explícitamente y parece además insistir recurrentemente ante otras preguntas. "¿Qué le pasó al dueño de la calesita?", "Que el caballo tenía olor a pata". "¿Qué pasó después?", "El caballo sintió que tenía olor a pata." Fragmentos no textuales en cuya repetición vislumbramos el reencuentro del sujeto con algo del orden de lo conflictivo.

El posicionamiento como *daxista* supone obviar el sentido propuesto por el autor en beneficio del sentido propio que arbitrariamente se atribuye al texto. El texto queda degradado a la función de vocero del sujeto quien no lee sino que lo *daxa* ante la imposibilidad de apertura de sus sentidos referenciales de base.

Por el contrario, leer supone un proceso de características dialógicas en el cual el sujeto por un pensamiento provisorio las verdades que ha recibido como certezas absolutas y las cuestiona a partir de su confrontación con palabras que son brindadas por un otro real o virtual. El texto es portador de novedades que el lector debe ser capaz de investir e integrar a sus saberes de base. En ese sentido sostenemos que leer es *pensar-dialogar*, puesto que un proceso que no incluya el pensamiento y el diálogo interiorizado no puede denominarse lectura sino repetición u opinión.

| POSICIONAMIENTO | DEMANDA AL TEXTO | PROCESO         |
|-----------------|------------------|-----------------|
| Glosador        | Dogma            | Repetir         |
| Pensador-Lector | Interlocutor     | Pensar-Dialogar |
| Doxista         | Vocero           | Opinar          |

## DEFINICIONES

**Comprensión literal.** Se refiere a la recuperación de aquella información que el texto provee explícitamente.

**Comprensión inferencial.** El proceso que permite la educción<sup>3</sup> de una respuesta correcta a una pregunta que remite a información que no está dada explícitamente en el texto, sino que es derivable a partir de la puesta en relación de conocimientos previos con determinados indicios o claves que provee el texto.

**Posicionamiento.** Acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. Este concepto realiza la actividad del sujeto en lo que respecta a su situación. No aludimos con él a una ubicación fija e intrínseca al sujeto en tanto esencial a él (como la sugerida por el término "posición"), sino a una activa localización topológica variable y temporaria. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos *situación*, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, posicional e identificatoria del sujeto. El posicionamiento incorpora como variable fundamental a la transferencia.

**Posición.** Alude a una ubicación fija e intrínseca al sujeto, por lo cual preferimos utilizar el concepto de posicionamiento.

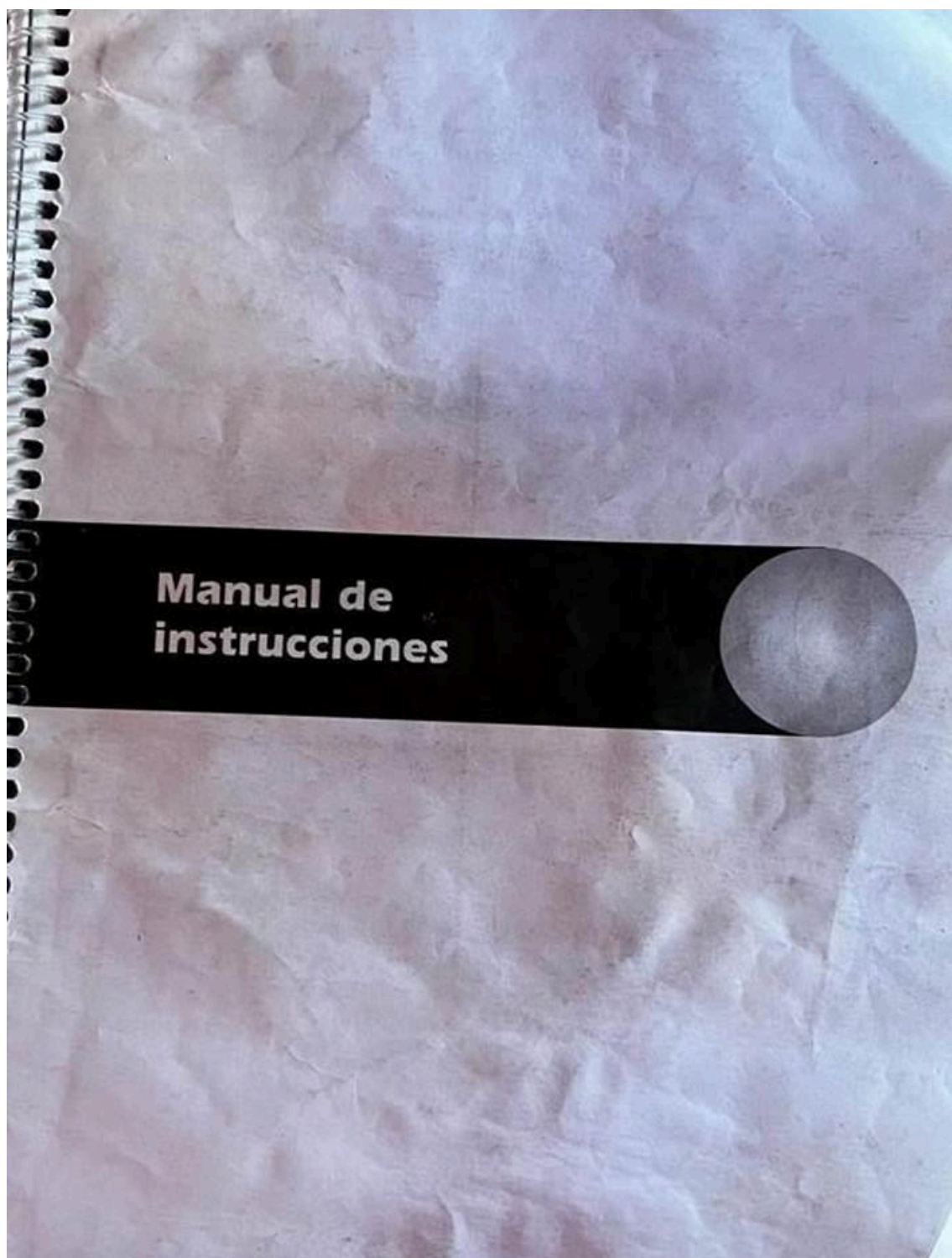
**Situación.** Contexto variable del diagnóstico, en el que el posicionamiento del sujeto se hace necesario y posible. A lo largo del *DIP(le)* se dan distintas situaciones: escritura, dictado, copia, lectura leída por el entrevistador, lectura en voz alta, lectura silenciosa.

**Producción escrita.** Se refiere a las situaciones de escritura, dictado y copia.

**Producción leída.** Se refiere a las situaciones de lectura leída por el entrevistador, lectura en voz alta y lectura silenciosa.

## Notas

1. La versión que presentamos es una revisión actualizada de sus precursores: TLI (1996) y TLI (R) (1999).
2. Para analizar el proceso de lectura lo consideramos como un encuentro intersubjetivo (Cf. Cantú, 1999).
3. Nos basamos aquí en la diferenciación clásica que Spearman efectúa entre la capacidad reproductiva y la educativa. Mientras que la primera envuelve el dominio, recuerdo y reproducción del material, la segunda supone dar sentido a la confusión, ir más allá de lo dado para extraer nuevas comprensiones e información partiendo de lo que se percibe o ya es conocido.



## FICHA TÉCNICA

### AUTORES.

Gustavo Cantú y María Di Scala.

### ANTECEDENTES.

T.L.- I. Test Psicopedagógico de Lectoescritura para Primer Ciclo de E.G.B.

AUTORES: Gustavo Cantú, María Di Scala y Mónica Pistoia.

### ADMINISTRACIÓN.

Individual.

### APLICACIÓN.

Diagnóstico Psicopedagógico Clínico de las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños que cursan los primeros años de la educación básica.

### DURACIÓN.

35 minutos aproximadamente.

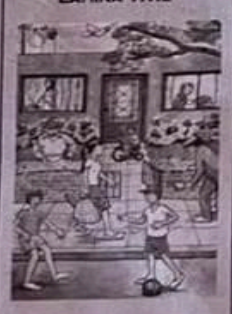

















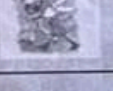





### SIGNIFICACIÓN.

Permite evaluar cualitativamente el desempeño distintivo del sujeto en cada una de las áreas específicas de la lectura y la escritura.

### MATERIAL.

- Manual.
- Protocolo de registro.
- Planillas de trabajo: 2.2.1., 2.2.2., 2.2.3., 2.3.1., 2.3.2., 2.3.3.
- Lámina 1.1.2, figuras 1.1.3, copia 1.3, lectura 2.2.1., 2.2.2., 2.2.3., 2.3.1., 2.3.2., 2.3.3.

### GUÍA DE LÁMINAS.

| LÁMINA 1.1.2  | FIGURAS 1.1.3   | LECTURA 2.2.1   | LECTURA 2.2.2  | LECTURA 2.3.1   | LECTURA 2.3.2   |
|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  |  |
|   |   |  |  |  |  |

### COPIA 1.3

FLORINDA ERA UNA LECHUCITA QUE VIVÍA EN EL BOSQUE.

## ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS

### Subpruebas de *Producción Escrita*

Para indagar acerca del posicionamiento en escritura se consideró importante el grado de estructuración externa en la triangulación sujeto-entrevistador-texto. Esta estructuración externa se produce a través de mediadores semióticos cuya incidencia progresa en la prueba desde lo espontáneo a la copia. De esta manera los organizadores externos limitan gradualmente el campo de posibilidades de significación permitida, es decir, el universo de sentidos posibles. Por lo tanto, a medida que se restringe el rango de respuestas posibles, aumenta el grado de ajuste que se requiere del sujeto con respecto al objeto (texto).

La prueba de escritura está estructurada en 3 subpruebas.

#### 1. *Escritura espontánea*

Se entiende por escritura espontánea aquella que se desarrolla sin modelo textual presente (como ocurre en copia y dictado, donde existe un modelo textual actual visual o auditivo).

En esta subprueba se diferencian 3 ítems o situaciones:

- 1.1. Escritura libre (sin apoyo figurativo).
- 1.2. Escritura con lámina a partir de la cual se invita al sujeto a producir.
- 1.3. Escritura de nominación de objetos (donde el sujeto debe producir a partir de la presentación de figuras que reproducen elementos de uso cotidiano).

En esta subprueba el sujeto es llevado a posicionarse como escritor.

Las diferencias intrasubprueba están relacionadas con el grado de estructuración externa que limita progresivamente el campo de sentidos en el que debe ubicarse la producción posible.

#### 2. *Dictado*

En las pruebas de dictado y copia el sujeto debe escribir las palabras propuestas por el entrevistador y no palabras propias. Lo que varía entre ambas es que en la primera el modelo es auditivo mientras que en la segunda es gráfico.

El dictado tiene en cuenta dos niveles: palabras y oraciones, diferenciados a propósito de permitir la adecuación a la complejidad esperada escolarmente.

En esta subprueba el sujeto tiene la posibilidad de transcribir los elementos sonoros que el entrevistador produce, en elementos grafemáticos.

#### 3. *Copia*

Se presenta una actividad (común a todos los niveles) que consiste en la reproducción de una oración. Aquí el ajuste que se propone al sujeto limita su producción frente a la presentación de un modelo gráfico.

### Subprueba de *Producción Leída*

Para indagar acerca del posicionamiento en lectura se tuvo en cuenta el concepto de triangulación posicional. El sujeto, el entrevistador y el texto escrito toman a lo largo de la prueba tres ordenamientos distintos. Así, la prueba de lectura está estructurada en tres subpruebas:

- 1) Lectura leída por el entrevistador.
- 2) Lectura en voz alta.
- 3) Lectura silenciosa.

En la lectura leída por el entrevistador, éste se sitúa como interpretante<sup>1</sup> del texto para el niño.  
 En la lectura en voz alta, el sujeto es interpretante del texto para el entrevistador.  
 En la lectura silenciosa, el entrevistador invita al niño a posicionarse como intérprete del texto.

A su vez, las posiciones de lectura en voz alta y lectura silenciosa plantean distintos niveles de complejidad: palabras, oraciones y textos, mientras que en la posición de lectura leída por el entrevistador sólo se trabaja en el último nivel de complejidad.

Los dos primeros niveles mencionados (palabras y oraciones) implican el reconocimiento de la correspondencia entre una serie de figuras y otra de palabras u oraciones que se relacionan con ellas. Esta relación es de denominación en el caso de las palabras, y en el caso del nivel oracional<sup>2</sup> lo es de dos tipos: a) descriptiva y b) inferencial. La modalidad descriptiva requiere simplemente identificar los datos perceptivos presentes en el dibujo. La modalidad inferencial supone educir situaciones ausentes no evidentes en la ilustración pero derivables a partir de relaciones causales, espaciales, contextuales o de conveniencia empírica entre los observables del diseño y lo expresado en la oración.

En el nivel textual se trabaja con narraciones cuya superestructura se mantiene constante. Se presentan aquí dos niveles de comprensión, respectivamente a través de dos tipos de preguntas. El objetivo de las preguntas de retención es comprobar si el paciente puede reconstruir la organización superestructural y macroestructural<sup>3</sup> del relato. En el ítem A la reconstrucción se efectúa en forma autónoma y a partir del ítem B es guiada. Las preguntas del ítem C apuntan a indagar aspectos inferenciales que requieren que el entrevistado, a través de indicios que le provee el relato, establezca predicciones de contenido no presentes explícitamente en él, pero derivables a partir de dichos indicios. La justificación de sus respuestas se inculca mediante la pregunta: "¿Cómo te diste cuenta?", en lugar de: "¿Por qué?", debido a que esta última modalidad induce, muchas veces, a que el entrevistado piense que sus respuestas son erróneas.

## INSTRUCCIONES DE ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN

### I. INDAGACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

#### I.1. ESCRITURA

Se toman todos los ítems de esta subprueba (libre, con lámina y nominación de objetos), cualquiera sea la calidad de la producción del sujeto en cada uno de ellos.

##### I.1.1. Libre:

Presentar una hoja en blanco y dar la consigna "Escribí lo que quieras".  
 Se asigna el código según el esquema correspondiente (ver cuadro I).

##### I.1.2. Con lámina:

Presentar una hoja en blanco y dar la consigna mientras se muestra la lámina de apoyo.  
 Consigna: "Escribí lo que quieras sobre esta figura".  
 Se codifica según el cuadro I.

##### I.1.3. Nominación de objetos:

Presentar las figuras correspondientes a la actividad I.1.3. (pava, vaso, televisor, tenedor) y dar la consigna mientras se muestra la primera figura. Esperar a que el sujeto escriba y continuar presentando las figuras restantes en orden aleatorio, de a una por vez.  
 Consigna: "Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una."  
 Se codifica según el cuadro I.

## 1.2. DICTADO

Se comienza por cada subprueba que corresponde al niño de acuerdo con el año/grado que cursa. Esto permite no sólo caracterizar al paciente negativamente con respecto a lo esperado sino evaluar los procesos y estrategias cognitivas y subjetivas que utiliza para resolver los ítems que sí puede responder.

En sujetos de primero y segundo grado/año, comenzar en 1.2.1. Palabras

En sujetos de tercer grado/año, comenzar en 1.2.2. Oraciones. Si el sujeto no alcanza a escribir palabras reconocibles, aunque la correspondencia alfabética sea incompleta, tomar el ítem 1.2.1. Palabras.

### 1.2.1. Palabras:

Presentar una hoja en blanco y dar la consigna. Deben dictarse todas las palabras.

Consigna: "Te voy a dictar algunas palabras para que vos escribas".

Se codifica según el cuadro I.

Si el sujeto logra escribir palabras reconocibles con correspondencia alfabética (aun siendo incompleta), se toma el ítem siguiente. De lo contrario se suspende el dictado.

### 1.2.2. Oraciones:

Deben dictarse ambas oraciones.

Consigna: "Ahora te voy a dictar unas oraciones"

Se codifica según el cuadro I.

## 1.3. COPIA

Presentar la tarjeta del ítem "copia" y dar la consigna.

Consigna: "Copiá esta oración".

Se codifica según el cuadro I.

**NOTA:** Al recibir del niño la/s hoja/s escritas, consignar el número de ítem al que corresponde cada producción para facilitar su posterior identificación.

**CUADRO I CUADRO DE CODIFICACIÓN PARA LA ESCRITURA**

| CODIGO | TIPO DE RESPUESTA  |
|--------|--|
| A      | Ausencia de respuestas gráficas.   |
| B      | Dibujos o trazos indiferenciados.  |
| C      | Mezcla de dibujos o trazos con signos convencionales.  |
| D      | Letras convencionales sin lecturabilidad.  |
| E      | Letras convencionales con lecturabilidad incompleta y con correspondencia no alfabética. Ejemplo: TELEVISOR = TLIO |
| F      | Letras convencionales con incompleta correspondencia alfabética. Ejemplo: TELEVISOR = TELEVISR                     |
| G      | Letras convencionales formando palabras con lecturabilidad definida y completa, con o sin ortografía convencional. |
| H      | Palabras formando una o varias oraciones con sintaxis adecuada pero sin cohesión textual.                          |
| I      | Oraciones formando un texto coherente y cohesivo.  |

## 2. INDAGACIÓN DE LA PRODUCCIÓN LEÍDA

### 2.1. LECTURA LEÍDA POR EL ENTREVISTADOR

**CONSIGNA:** "Ahora te voy a leer algo. Te pido que me escuches".

Leer al sujeto la narración correspondiente tal como figura en el protocolo.

**RETENCIÓN:** Se comienza por la pregunta A1. En caso de que la reconstrucción del relato sea nula o parcial, se pasa a la pregunta A2. Si aún el sujeto no completó la recuperación de las tres ideas principales, se recurre al ítem B en forma total o parcial, a juicio del entrevistador.

La reconstrucción superestructural se considera lograda cuando el niño recupera la idea principal en cada uno de los tres momentos narrativos (marco, nudo y desenlace) y en el orden témporo-causal adecuado.

Se consideran ideas principales a las siguientes:

**Marco (B.1.):**

Había una fiesta – Se preparaba una fiesta.

**Nudo (B.2.):**

Mariela se entretuvo mirando la tele (o se le hizo tarde, o se quedó mirando su programa preferido).

**Desenlace (B.3.):**

Se olvidó el regalo (o llegó a la fiesta sin el regalo).

#### C. Inferencia:

Se consideran válidas cuando tanto la respuesta como la fundamentación son correctas.

**C.1.** Se considera válida la siguiente respuesta.

Era el cumpleaños de una amiga de Mariela.

**FUNDAMENTACIÓN:** Porque se mencionan los globos, la torta y el regalo.

**C.2.** La respuesta debe explicar la relación causal siguiente:

Como

a) Mariela salió apurada,

b) se olvidó el regalo (en su casa).

Si la respuesta no contiene ambas ideas, se pregunta puntualmente por la ausente.

### 2.2. LECTURA EN VOZ ALTA

En sujetos de 1er. y 2do. grado/año, comenzar por 2.2.1. Palabras.

En sujetos de 3er. grado/año, comenzar por 2.2.3. Texto. Si el niño no logra la reconstrucción del relato en el ítem A ó B, se toma el 2.2.1. Palabras.

#### 2.2.1. Palabras:

Mostrar al sujeto la planilla 2.2.1. y dar la consigna al tiempo que se colocan las tarjetas correspondientes sobre el margen superior de la planilla, en orden aleatorio.

**CONSIGNA:** "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde".

Registrar en el cuadro correspondiente del protocolo la distribución asignada por el niño.

Si el niño efectúa correctamente la correspondencia de tres o más pares figura-palabra, se pasa al ítem de oraciones. De lo contrario se suspende la indagación de lectura en voz alta.

**C. Inferencia:**

Se consideran válidas cuando cada respuesta y su fundamentación son correctas.

**C.1.** Se considera correcta toda respuesta que indique un elemento como mínimo de cada grupo.

EJEMPLOS:

*Grupo 1:* témperas, acuarelas, lápices, crayones, pinturitas o cualquier otro elemento semejante.

*Grupo 2:* papel, hojas, cartón, cuaderno, cartulina, o cualquier otro elemento semejante.

FUNDAMENTACIÓN: Porque quería pintar/dibujar.

**C.2.** Respuesta correcta:

Pisó el pomo (la pintura).

FUNDAMENTACIÓN: Porque las manchas eran rojas (del mismo color del pomo que se cayó).

**Notas**

1. Ya que entendemos la lectura como un acto de interpretación, consideramos al lector como intérprete del texto. Cuando la interpretación es llevada a cabo para otro, el lector se posiciona como intérprete del texto para el que escucha.
2. En las oraciones propuestas se mantuvo constante el sujeto (en ocasiones variando su género y número) para evitar que sólo con él se pudiera predecir la tarjeta que grafica su contenido. Así, la reiteración del sujeto supone que el entrevistado debe centrarse en la comprensión total de la oración para poder identificar la figura correspondiente.
3. Se llama superestructura a la forma global del discurso, que define la ordenación y las relaciones entre sus partes. Los cuentos utilizados en la prueba responden a un ordenamiento superestructural narrativo, es decir que tienen tres partes: marco, nudo y desenlace. El contenido de una superestructura es una macroestructura o tema. Se apunta por lo tanto a que el sujeto reconstruya tanto los contenidos de los relatos (macroestructura) como su ordenamiento narrativo (superestructura).

### 2.3. LECTURA SILENCIOSA

En sujetos de 1er. y 2do. grado/año, comenzar por 2.3.1. Palabras.

En sujetos de 3er. grado/año, comenzar por 2.3.3. Texto. Si el niño no logra la reconstrucción del relato en el ítem A ó B, se toma el 2.3.1. Palabras.

#### 2.3.1. Palabras:

Mostrar al sujeto la planilla 2.3.1. y dar la consigna al tiempo que se colocan las tarjetas correspondientes sobre el margen superior de la planilla, en orden aleatorio.

CONSIGNA: "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas **en silencio** las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde".

Registrar en el cuadro correspondiente del protocolo la distribución asignada por el niño.

Si el niño efectúa correctamente la correspondencia de tres o más pares figura-palabra, se pasa al ítem de oraciones. De lo contrario se suspende la indagación de lectura silenciosa.

#### 2.3.2. Oraciones:

A) Mostrar al sujeto la planilla 2.3.2. y dar la consigna al tiempo que se colocan las tarjetas correspondientes sobre el margen superior de la planilla, en orden aleatorio.

CONSIGNA: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas **en silencio** las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde".

Registrar en el cuadro correspondiente del protocolo la distribución asignada por el niño.

B) Elegir de las correspondencias inferenciales (oraciones 2 y 4) una que haya sido correctamente efectuada y preguntar: "¿Cómo te diste cuenta de que esta figura iba con esta oración?" Registrar.

Si ambas fueron incorrectas, indagar de todos modos sobre una de ellas y registrar la respuesta.

Si el niño efectúa correctamente la correspondencia de dos o más pares figura-oración, se pasa al ítem siguiente (2.3.3. Texto) De lo contrario se suspende la indagación de lectura silenciosa.

#### 2.3.3. Texto:

Mostrar al sujeto la planilla 2.3.3 y dar la consigna.

CONSIGNA: "Leé esto en forma silenciosa"

Al finalizar la lectura se retira la planilla.

RETENCIÓN: Se comienza por la pregunta A1. En caso de que la reconstrucción del relato sea nula o parcial, se pasa a la pregunta A2. Si aún el sujeto no completó la recuperación de las tres ideas principales, se recurre al ítem B en forma total o parcial, a juicio del entrevistador

La reconstrucción superestructural se considera lograda cuando el niño recupera la idea principal en cada uno de los tres momentos narrativos (marco, nudo y desenlace) y en el orden témporo-causal adecuado.

Se consideran ideas principales las siguientes:

##### Marco:

- A Esteban (o al nene) se le ocurrió una idea ("dibujar" o "pintar").
- Se puso a dibujar (o "pintar").

##### Nudo:

- Se le cayó la pintura.

##### Desenlace:

- El niño (Esteban) vio que sus pisadas estaban marcadas por todas partes.

**C. Inferencia:**

Se consideran válidas cuando cada respuesta y su fundamentación son correctas.

**C.1.** Se considera correcta toda respuesta que indique un elemento como mínimo de cada grupo.

EJEMPLOS:

*Grupo 1:* témperas, acuarelas, lápices, crayones, pinturitas o cualquier otro elemento semejante.

*Grupo 2:* papel, hojas, cartón, cuaderno, cartulina, o cualquier otro elemento semejante.

FUNDAMENTACIÓN: Porque quería pintar/dibujar.

**C.2.** Respuesta correcta:

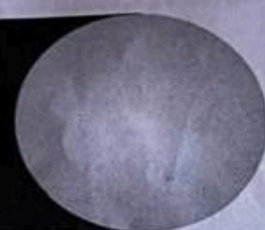
Pisó el pomo (la pintura).

FUNDAMENTACIÓN: Porque las manchas eran rojas (del mismo color del pomo que se cayó).

**Notas**

1. Ya que entendemos la lectura como un acto de interpretación, consideramos al lector como intérprete del texto. Cuando la interpretación es llevada a cabo para otro, el lector se posiciona como interpretante del texto para el que escucha.
2. En las oraciones propuestas se mantuvo constante el sujeto (en ocasiones variando su género y número) para evitar que sólo con él se pudiera predecir la tarjeta que grafica su contenido. Así, la reiteración del sujeto supone que el entrevistado debe centrarse en la comprensión total de la oración para poder identificar la figura correspondiente.
3. Se llama superestructura a la forma global del discurso, que define la ordenación y las relaciones entre sus partes. Los cuentos utilizados en la prueba responden a un ordenamiento superestructural narrativo, es decir que tienen tres partes: marco, nudo y desenlace. El contenido de una superestructura es una macroestructura o tema. Se apunta por lo tanto a que el sujeto reconstruya tanto los contenidos de los relatos (microestructura) como su ordenamiento narrativo (superestructura).

**Protocolo de registro  
para el uso del  
entrevistador**



## 1. PRODUCCIÓN ESCRITA

### 1.1. ESCRITURA ESPONTÁNEA

Tomar todos los ítems.

#### 1.1.1. Libre

CONSIGNA: "Escribí lo que quieras".

#### 1.1.2. Con lámina

CONSIGNA: "Escribí lo que quieras sobre esta figura".

#### 1.1.3. Nominación de objetos

CONSIGNA: "Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una".

### 1.2. DICTADO

#### 1.2.1. Palabras

CONSIGNA: "Te voy a dictar algunas palabras para que vos escribas".

PALETA - TOMATE - MÚSICA - RATÓN - SOL - (NOMBRE DEL SUJETO) -  
CAMA - AUTO - HORMIGA - NOCHE.

#### 1.2.2. Oraciones

Dictar ambas oraciones.

CONSIGNA: "Ahora te voy a dictar algunas oraciones".

- En la laguna, los sapos nadan.
- Los chicos juegan al fútbol en la plaza de la esquina.

### 1.3. COPIA

CONSIGNA: "Copiá esta oración".

## 2. PRODUCCIÓN LEÍDA

### 2.1. LECTURA LEÍDA POR EL ENTREVISTADOR.

CONSIGNA: "Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches".

Mariela había preparado el regalo y había ayudado a su mejor amiga a inflar los globos y a terminar la torta. Estaba muy contenta porque era el día de la fiesta.

Faltaba poco para que la vinieran a buscar, pero Mariela prendió la tele y daban su programa preferido. Cuando sonó el timbre corrió apurada a ponerse el vestido y a peinarse. Se fueron caminando porque era cerca.

Al llegar a la fiesta y saludar a su amiga no tenía el regalo.

## 2.2.2. Oraciones

## A) Correspondencia

CONSIGNA: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde".

Indicar la distribución asignada por el niño en el siguiente cuadro:

| ORACIÓN   | FIGURA |
|-----------|--------|
| Frio      |        |
| Invitados |        |
| Juguetes  |        |
| Campeones |        |

## B) Inferencia

CONSIGNA: Elegir una correspondencia inferencial figura-oración (2 ó 4) correctamente efectuada y preguntar: ¿Cómo te diste cuenta de que esta figura iba con esta oración?

## 2.2.3. Texto

CONSIGNA: "Leé este cuento en voz alta".

(Presentar planilla 2.2.3)

UN DÍA, EL DUEÑO DE LA CALESITA SE DIO CUENTA DE QUE EL CABALLO VALENTÍN TENÍA ROTA UNA DE SUS PATAS DE MADERA. ENTONCES, SE LO LLEVÓ A DON ANDRÉS, EL CARPINTERO.

DON ANDRÉS, APOYÁNDOSE EN SU BASTÓN, FUE DESPACITO A PREPARAR LAS COSAS NECESARIAS Y CLAVÓ LA PATA DEL CABALLO HASTA QUE QUEDÓ COMO NUEVA.

CUANDO EL DUEÑO DE LA CALESITA LO FUE A BUSCAR, SE PUSO MUY CONTENTO AL VER A VALENTÍN CON SU PATA ARREGLADA.

*Retención espontánea*

A.1. ¿Qué te acordás de lo que leíste?

A.2. ¿Qué le pasó al dueño de la calesita?

(En caso de que la narración del niño sea incompleta, se continúa interrogando con las preguntas del ítem B en forma total o parcial, de lo contrario se pasa al ítem C. Cualquier pregunta agregada debe consignarse.)

**Retención guiada**

B.1. ¿De qué se dio cuenta el dueño de la calesita?

B.2. ¿Qué decidió hacer?

B.3. ¿Qué pasó después?

**C. Inferencia**

C.1. ¿Qué herramientas te parece que usó el carpintero? ¿Cómo te diste cuenta?

C.2. ¿Cómo te imaginás a Don Andrés, joven o viejo? ¿Cómo te diste cuenta?

**2.3. LECTURA SILENCIOSA****2.3.1. Palabras**

CONSIGNA: "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde".

| PALABRA | FIGURA |
|---------|--------|
| Mono    |        |
| Ovejas  |        |
| Caballo |        |
| Vaca    |        |
| Loro    |        |

**2.3.2. Oraciones****A) Correspondencia**

CONSIGNA: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde".

| PALABRA    | Nro. FIGURA |
|------------|-------------|
| Zanahorias |             |
| Playa      |             |
| Bailan     |             |
| Golosinas  |             |

**B) Inferencia**

**CONSIGNA:** Elegir una correspondencia inferencial figura-oración (2 ó 4) correctamente efectuada y preguntar: *¿Cómo te diste cuenta de que esta figura iba con esta oración?*

**2.3.3. Texto.**

**CONSIGNA:** "Leé este cuento *en silencio*".

(Presentar planilla 2.3.3)

LLOVÍA MUCHO Y COMO ESTEBAN ESTABA ABURRIDO, PENSÓ EN DIBUJAR Y PINTAR A SU AMIGA MARTA. ENSEGUIDA FUE A BUSCAR LAS COSAS QUE NECESITABA Y SE PUSO A TRABAJAR Y SE ESTABA DIVIRTIENDO DE LO LINDO.

PERO, DE REPENTE, A ESTEBAN SE LE CAYÓ EL POMO DE PINTURA ROJA.

COMO EL PISO SE MANCHÓ UN POQUITO, DECIDIÓ IR A BUSCAR UN TRAPO Y AL CAMINAR VIO QUE LAS HUELLAS ROJAS DE SUS PISADAS ESTABAN POR TODAS PARTES.

**Retención espontánea**

**A.1.** *¿Qué te acordás de lo que leíste?*

**A.2.** *¿Qué le pasó a Esteban?*

*(En caso de que la narración del niño sea incompleta, se continúa interrogando con las preguntas del ítem B en forma total o parcial, de lo contrario se pasa al ítem C. Cualquier pregunta agregada debe consignarse.)*

**Retención guiada**

**B.1.** *¿Qué decidió hacer Esteban cuando estaba aburrido?*

**B.2.** *¿Qué le pasó cuando pintaba?*

**B.3.** *¿Qué ocurrió después?*

**C. Inferencia**

**C.1.** *¿Qué materiales usó Esteban para su trabajo? ¿Cómo te diste cuenta?*

**C.2.** *¿Cómo hizo Esteban para dejar las huellas? ¿Cómo te diste cuenta?*

Al finalizar la toma del DIP(le), el entrevistador puede plantearse los siguientes ejes a modo de preguntas:

### 1. Eje descriptivo

1.1. *¿Qué procesos predominan en la escritura: los de inscripción de la subjetividad, los de transcripción de palabras de otro o los de copia de un modelo?*

1.2. *¿Qué procesos predominan en el sujeto cuando escucha lo que el otro lee: los de pensamiento, los de repetición (glosa) o los de opinión (doxa)?*

1.3. *¿Qué procesos predominan en el sujeto cuando lee en voz alta: los de pensamiento, los de repetición (glosa) o los de opinión (doxa)?*

1.4. *¿Qué procesos predominan en el sujeto cuando lee en silencio: los de pensamiento, los de repetición (glosa) o los de opinión (doxa)?*

### 2. Eje comparativo

2.1. *¿Existen desfases significativos entre una situación y otra?*

### 3. Eje interpretativo

3.1. *¿A qué condiciones subjetivas (rastreables en otros momentos del diagnóstico psicopedagógico) pueden atribuirse esas diferencias?*

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P., *Un intérprete en busca de sentido*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Aulagnier, P., *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Cantú, G., "Ecos de la letra. Lectura y subjetividad". En Instituto Cabred, *I Congreso Internacional "Entre salud y Educación"*, Córdoba, Argentina, 2001.
- Cantú, G., "Leer, jugar, jugarse". En *Novedades Educativas* N° 138, 28-30, 2002.
- Cantú, G., "Para una metapsicología de la lectura". *Revista de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, en prensa.
- Cantú, G., Di Scala, M., Pistoia, M., *TLI. Test Psicopedagógico de Lectoescritura*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, 1996.
- Cantú, G., Di Scala, M., *Las pruebas pedagógicas. Un puente posible entre lo objetivo y lo subjetivo*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, 1998.
- Cantú, G., Di Scala, M., "Un modelo instrumental para el diagnóstico clínico". En: Schlemenson, S. (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Cantú, G., Di Scala, M., "Sobre herederos forzosos". En Schlemenson, S. (comp.), *Niños que no aprenden*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Derrida, J., *De la gramatología*, Siglo XXI, Madrid, 1998.
- Di Scala, M., "¿Qué se aprende al leer y escribir?" En Schlemenson, S. (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Di Scala, M., "Consumo y masificación: Rumbo a la homogeneización subjetiva", en prensa.
- Di Scala, M., "El tiempo, la memoria y la lectura" (inédito).
- Di Scala, M., Pereira, M., "Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue narrativo de niños pequeños". En *0 a 5. La educación en los primeros años*, N° 49: "Niños, cuentos y palabras", Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2002.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1980.
- Hartman, D., "Eight readers reading: the intertextual links of able readers using multiple passages". En *Reading Research Quarterly*, Delaware, International Reading Association, vol. 27, N° 2, 122-123, 1992.
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción*, Buenos Aires, FCE, 2001.
- Schlemenson, S. (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, ob. citada.
- Schlemenson, S. (comp.), *Niños que no aprenden*, ob. citada.

## PARA COMUNICARSE CON LOS AUTORES:

**María Di Scala:** [mdiscala@psi.uba.ar](mailto:mdiscala@psi.uba.ar)

**Gustavo Cantú:** [gcantu@psi.uba.ar](mailto:gcantu@psi.uba.ar)

**III- Ajustes realizados al Dispositivo “Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura DIP (le)” de María Di Scala y Gustavo Cantú.**

**1. PRODUCCIÓN ESCRITA**

**1.1. Escritura libre**

Consigna “Escribí lo que quieras”

**1.1.1. con lámina**

Consigna “Escribí lo que quieras sobre esta figura”

| Dip(le) original  | Dip(le) adaptado   |
|---|--|
|  |  |

**1.1.3 Nominación de objeto**

Consigna “Te voy a mostrar algunas figuras. Te pido que escribas el nombre de cada una”

| Dip(le)original   | Dip(le)adaptado  |
|---|--|
|  |  |

## Dictado

### 1.2.palabras

Rio Negro- Misiones- Corrientes- Jujuy- Chubut- Buenos Aires- Neuquén -  
Catamarca- Chaco

Consigna: “Te voy a dictar algunas palabras para que vos escribas”

#### 1.2.2. Oraciones

Consigna: “ahora te voy a dictar dos oraciones”

-En la provincia de Misiones al norte de Argentina se produce la mayor cantidad de yerba.

-La tecnología nos permite encontrar mucha información

### 1.3 Copia

Consigna: “Copia esta oración”

-Las cataratas de Iguazú se ubican en la provincia de Misiones

## IV PRODUCCIÓN DE LECTURA (AJUSTE):

### 2.1.1 Lectura *leída por el entrevistador:*

**Consigna:** “Ahora yo te voy a leer algo. Te pido que me escuches”.

## “El crimen perfecto”

Había una vez una mujer llamada María, que sintió la necesidad de contratar a un detective ante la angustia de saber que había un asesino suelto que quería matar a su familia,

María se puso en contacto con un detective y mantuvo una nerviosa charla. Luego de ese encuentro, el investigador dio inicio a su trabajo.

—¿Tuvo algún novio celoso en el pasado? —preguntó el detective.

—Sí, pero murió hace mucho tiempo, junto a varias personas más —respondió María.

—¿Cuál fue la causa de la muerte?

—El avión en el que viajaba se estrelló.

—¿Tiene usted algún enemigo?

—No lo sé.

—¿Alguna vez la amenazaron?

—Sí, hace unos días encontré una nota por debajo de la puerta.

—¿Me la podría mostrar? —insistió el detective.

—Sí, por supuesto.

Al leer la nota, el detective quedó impresionado. el mensaje decía “Cuida a tus hijos”

Al día siguiente, María llegó a sus hijos a la escuela como de costumbre, Pero esta vez les advirtió :

—No se acerquen a ningún extraño.

Sin embargo, al finalizar la jornada, un hombre desconocido se acercó a los niños y los invitó a tomar un helado. Los pequeños, inocentes, ignoraron la recomendación de su madre y aceptaron, aunque con cierta desconfianza.

Pasaron las horas y no regresaban a casa. preocupada, María fue a buscarlos a la escuela, mientras caminaba, un mal presentimiento la invadía, al llegar confirmó su temor, los niños no estaban allí. de inmediato llamó al detective.

El investigador comenzó a indagar en la zona, pero no halló rastros, hasta que un grupo de chicos comentó haber visto a los menores retirarse de la escuela en compañía de un hombre desconocido.

—¿Cómo era ese hombre? —preguntó el detective.

Uno de los compañeros que dibujaba muy bien realizó un retrato del sospechoso. con ese boceto el detective inició la búsqueda. mostró la imagen a los vecinos y tras varias horas encontró en la mochila de los niños tirada en un callejón.

Un panadero confirmó haberlos visto entrar a una casa abandonada junto al extraño. sin consultar el detective reunió a varios vecinos y se dirigió al lugar, al ingresar fueron atacados por la espalda por el misterioso hombre.

Gracias a la valentía del panadero los niños lograron escapar y reencontrarse con su madre que los abrazó entre lágrimas. Mientras tanto dentro de la casa continuaba la lucha contra el maleante.

El panadero fue herido de gravedad por un disparo y finalmente murió Poco después llegó la policía, que ingresó al lugar y capturó al secuestrador. El hombre fue condenado a cadena perpetua.

Luego de este terrible episodio, la familia logró volver a vivir en paz y felicidad

Fuente:

<https://www.laopinionsemanario.com.ar/noticia/el-crimen-perfecto-uncuento-policial-escrito-por-chicos-158621352932462>

**A: Retención espontánea:**

A1- ¿Qué te acordas de lo que te conté?

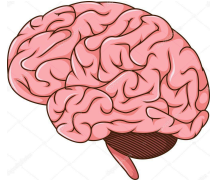
A2- ¿ qué le pasó a Maria?

**B: Retención guiada e inferenciales**

Se formulan a partir del relato de cada niño como andamiaje, es decir como apoyo para que el niño pueda construir su respuesta.

**2-- Lectura en voz alta****2.2.1-. Palabras**

Consigna. “Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde.”



|                 |
|-----------------|
| <b>cerebro</b>  |
| <b>corazón</b>  |
| <b>pulmones</b> |
| <b>Músculos</b> |
| <b>Huesos</b>   |

### 2.2.2- Oraciones:

#### A. Correspondencia:

**Consigna:**"Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en voz alta las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde".



**Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior**

**La caminata parece exigente, por eso utilizan bastones para mantener el equilibrio.**

**Los fuegos artificiales del fondo sugieren que se trata de una ceremonia oficial de premiación**

**El clima soleado y el cielo despejado sugieren que las condiciones climáticas han sido favorables para la cosecha.**

B. *Inferencia*: Elegir una correspondencia inferencia figura-oración (2 ó 4)

correctamente efectuada y preguntar: ¿Cómo te diste cuenta de que esta figura iba con esta oración?

### 2.2.3. Texto

DIP (le). Plantilla adaptada 2.2.3

#### El señor Salcedo

En una tarde de mucha lluvia, el señor Salcedo se detuvo al borde de una solitaria carretera, sin memoria de cómo ni cuándo había llegado a este lugar. Continuó caminando rápidamente con la esperanza de encontrar resguardo, pero solo se encontró con el vacío de una carretera que ahora parecía interminable.

Luego de varias horas, el señor Salcedo vio a lo lejos las luces de un auto y levantó sus brazos para llamar su atención. El auto se detuvo, sin embargo, cuando el señor Salcedo se acercó a la ventana, la mujer que conducía comenzó a gritar asustada y aceleró el auto.

Lo mismo sucedió con otros tres autos que se detuvo en el camino.

— Algo muy extraño está pasando— dijo el señor Salcedo.

En aquel momento recordó que llevaba consigo un teléfono celular y lo busco en los bolsillos de su abrigo mojado.

Llamó a un taxi, pero con solo mirarlo, el conductor, al igual que los demás, se alejó rápidamente.

El señor Salcedo no podía entender lo que estaba pasando. Entonces llamó a su casa. La voz que respondió la llamada era una voz desconocida.

— ¿Puedo hablar con la señora Salcedo? —preguntó.

— No, la señora Salcedo no se encuentra —respondió la voz.

El señor Salcedo comenzó a sentir pánico.

— ¿Acaso no se ha enterado? —Añadió la voz—. El señor Salcedo fue víctima de un accidente en la carretera y su esposa se encuentra en su funeral.

El señor Salcedo cortó la llamada sin decir una palabra y acercó el celular a su rostro como si fuera a tomarse una foto.

Lo que vio en la pantalla fue terrible, su rostro era una máscara de humo negro y de su imagen ya no quedaba nada.

**Fuente:** <https://arbolabc.com/cuentos-de-terror-cortos/el-senor-salcedo>

Preguntas:

**A. Retención espontanea**

A1. ¿Qué te acordas de lo que te conté?

A2. ¿Qué le pasó al señor Salcedo?

**B. Retención guiada**

Se formulan a partir del relato de cada niño

**C. Inferencia**

C1: ¿En el funeral de quién? ¿Cómo te diste cuenta?

C2: ¿Quién había muerto?

**2.3. LECTURA SILENCIOSA**

**2.3.1 Palabras:**

Consigna: "Acá hay algunas palabras escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las palabras y que pongas cada dibujo al lado de la palabra que le corresponde"



ASTRONAUTA

CASTILLO

PIRÁMIDES

TORRE EIFFEL

CASCO

### 2.3.2- Oraciones

A. Correspondencia: "Acá hay algunas oraciones escritas y acá arriba unos dibujos. Te pido que leas en silencio las oraciones y que pongas cada dibujo al lado de la oración que le corresponde"



|  |
|--|
| <b>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</b> |
| <b>Ellos trabajan juntos</b>   |
| <b>El deporte trae muchos beneficios</b>                                 |
| <b>La educación es un derecho</b>  |

### 2.3.3. TEXTO

Consigna "Lee este cuento en silencio"

#### ***LA LEYENDA DEL CEIBO.***

Cuenta la leyenda que, en las riberas del Paraná, vivía una indiecita fea, de rasgos toscos, llamada Anahí.

Era fea, pero en las tardecitas veraniegas alegraba a toda la gente de su tribu guaraní con sus canciones inspiradas en sus dioses y el amor a la tierra de la que eran dueños... Pero llegaron los invasores, esos

valientes, atrevidos y aguerridos seres de piel blanca, que arrasaron las tribus y les arrebataron las tierras, los ídolos, y su libertad.

Anahí fue llevada cautiva junto con otros indígenas. Pasó muchos días llorando y muchas noches en vigilia, hasta que un día en que el sueño venció a su centinela, la indiecita logró escapar, pero al hacerlo, el centinela despertó, y ella, para lograr su objetivo, hundió un puñal en el pecho de su guardián, y huyó rápidamente a la selva.

El grito del moribundo carcelero, despertó a los otros españoles, que salieron en una persecución que se convirtió en cacería de la pobre Anahí, quien, al rato, fue alcanzada por los conquistadores. Éstos, en venganza por la muerte del guardián, le impusieron como castigo la muerte en la hoguera.

La ataron a un árbol e iniciaron el fuego, que parecía no querer alargar sus llamas hacia la doncella indígena, que, sin murmurar palabra, sufría en silencio, con su cabeza inclinada hacia un costado. Y cuando el fuego comenzó a subir, Anahí se fue convirtiendo en árbol, identificándose con la planta en un asombroso milagro.

Al siguiente amanecer, los soldados se encontraron ante el espectáculo de un hermoso árbol de verdes hojas relucientes, y flores rojas aterciopeladas, que se mostraba en todo su esplendor, como símbolo de valentía y fortaleza ante el sufrimiento.

*Narración tomada*

Fuente: <https://llevatetodo.com/la-leyenda-de-anahi-la-flor-del-ceibo/>

### A-Retención espontánea

A1. ¿Qué te acordas de lo que te conté?

A2. ¿Qué le pasó a Anahi?

### B y C - Retención guiada e inferenciales.

Se formulan a partir del relato de cada niño/a como andamiaje, es decir como apoyo para que el niño pueda construir sus respuestas

## V- PRODUCCIONES ESCRITAS DE SAMUEL, JIMENA Y

### MATÍAS

#### 5.1.1 Caso Samuel

##### 5.1.1.1 - Escritura espontanea

##### a)- "Escritura libre"

HABIA UNA PES UN PERRO LLAMADO ANDRES ANDRES SIEMPRE LE ENCANTABA JUGAR CON PEDRO UN NIÑO DE 8 PERO PEDRO SE FUE DE VIAJE CON SUS PAPA Y MAMA HA BRAZIL ANDRES SE QUE DESELO Y EL SABIA QUE HIRAN A POL VER EN UNA SEMANA EL ESTABA A SOSTADO SOLO LA CASA Y EL PERRO LLEGO UNA AMIGA SUYA UNA GATA LLAMA DE CARO SALTO A LA BENTANA DE ANDRES DIJO QUE EN ERES TU DITO ANDRES YO SOY UNA GATA Y LUEGO UN PERRO SALTO DE LA TRA BENTANA ANDRES DIJO Y TU QUIEN ERAS YO SOY MAX Y TU YO MELLA MO ANDRES SOY EL DUEÑO DE ES TA CASA O Y TU GATA YO MELLA MO CARO QUE NO DIJO MAX NIENEN CON MIGO DIJO MAX HAY UNA FIESTA DE PERRO DAMOS DE NGAN CON MIGO DIJO MAX CARO Y ANDRES DIJERON BAMOS DAMOS YASI CARO Y ANDRES JUERON LA FIESTA DE PERROS CARO Y ANDRES LE DIJERON QUE ADOBE BAMOS MAX BAMOS A LA FIESTA DE PERROS Y DOYDE QUE DA A OOS CUADRAS DE AHI LA FIESTA DE PERROS ES UNA FIESTA.

### 5.1.1.2. Dictado

#### a). Palabras

1.2.1  
 RIO NEGRO, MISIONES, CORIENTES, JUJUY, CHUBUT, BUENOS AIRES, NEUQUEN, CATAMARCA, CHACO

#### b) Oraciones

1.2.2  
 LA PROVINCIA DE MISIONES AL NORTE DE ARGENTINA SE PRODUCE LA MARRA DE JERABA  
 LA TENDONJIA NOS PERMITE ENCONTRAR MUCHA INFORMACION

### 5.1.1.3 Copia

1.3  
 LAS CITARATAS DE IGAAZU SE UBICAN EN LA PROVINCIA DE MISIONES

### 5.1.1.2. Caso Jimena

#### a)\_

ESTRELLA MIA. LUNA MILO. NINA

NUNCA HAY QUE JUSGAR A UNA PERSONA ANTES DE CONOCERLA

Escritura con lámina:

ES MUY COLORIDO HAY MUCHA GENTE EN LA IMAGEN Y ESTAN  
 HACIENDO CADA UNO UNA COSA  
 HAY UNA MUJER COCINANDO UN SEÑOR LELLENDO  
 DISTINTA

c) Nominación de objeto

1-13 TENEORES CELULARES PILTA TELE

### 5.1.2.2.2 Dictado

a) palabras

RIO NEGRO MISIONES ORIENTES JUJUY CHUBUT  
 BUENOS AIRES NEUQUEN CATAMARCA CHACO

b)-oraciones

EN LA PROVINCIA DE MISIONES AL NORTE DE ARGENTINA SE PRODUCE LA MAYOR CANTIDAD DE UVA  
 LA TECNOLOGIA NOS PERMITE ENCONTRAR MUCHA INFORMACION

### 5.1.1.2.3 Copia

Consigna: copia esta oración

LAS CATARATAS DE IGUAZÚ SE UBICAN EN LA PROVINCIA DE MISIONES

2

1-13 TENEADORES CELULARES PILTA TELE

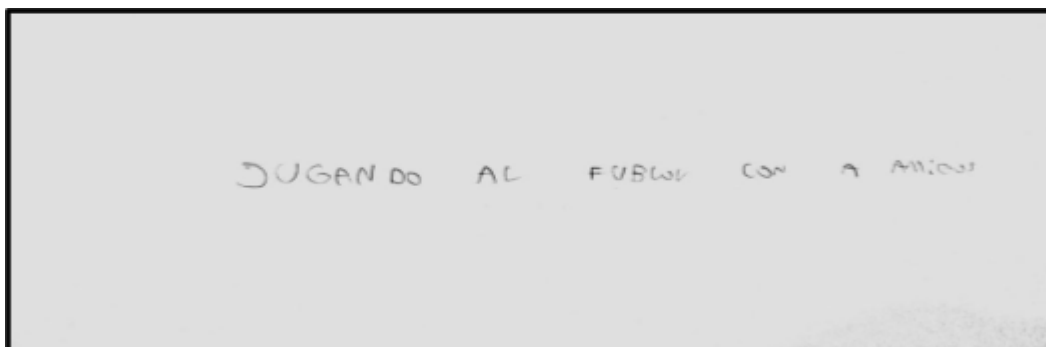
### 5.1.1.3. Caso Matías

#### 5.1.1.3.1. Escritura espontánea

a) Libre

MAMA

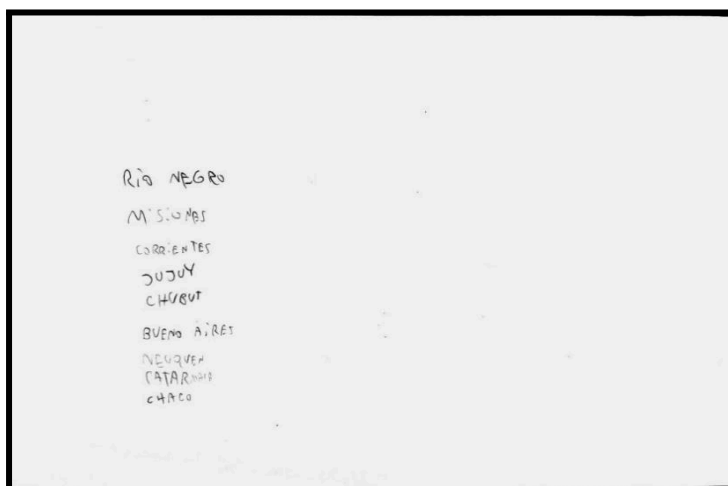
b) Escritura con lámina



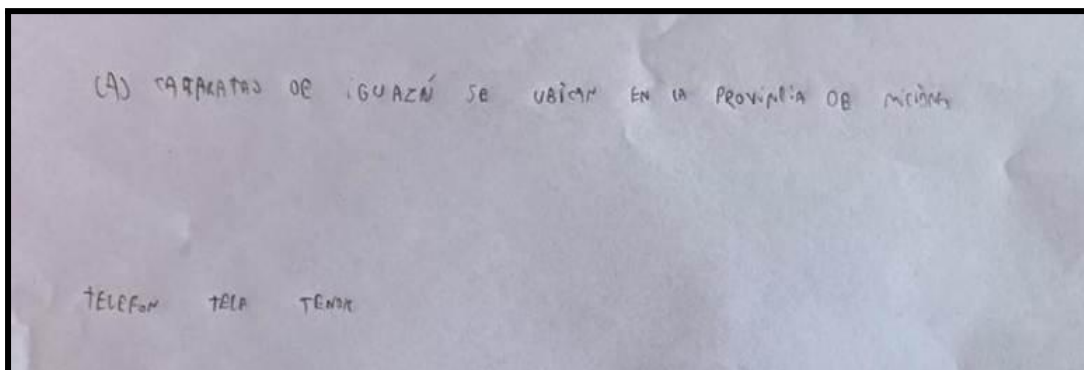
### 5.1.1.3.2. Dictado

#### a) Palabras

Consigna: te voy a dictar algunas palabras Transcripción del dictado de palabras:



### 5.1.1.3.3. Copia



## VI- PRODUCCIONES DE LECTURA DE SAMUEL, JIMENA Y MATÍAS

### 6.1.1 Caso Samuel

#### 6.1.1.1 Lectura leída por el entrevistador de texto

i. Retención Espontánea:

E: - *¿Qué te acordás de lo que te conté?*

S: -*Un panadero los vio y visetío que los nenes estaban siendo secuestrados* ii.

Retención guiada:

E: - *¿Por qué María estaba asustada?*

S: - *Porque si o si iban a ser secuestrados. Pero no hicieron caso* E: *¿Cómo fueron secuestrados los niños?*

S- Silencio.

Se agregaron preguntas con el fin de que el niño pueda construir otras respuestas.

E: - *¿Quién los secuestró?*

S: -*El que les ofreció tomar un helado, porque si alguien te invita algo... un caramelo, si o si puede ser droga o secuestrado.* E- *¿Quién inició la búsqueda?*

S- Silencio

E- *¿cómo encontraron a los niños?*

S-silencio.

#### 6.1.1.2. Lectura en voz alta

a) *Texto*

Se indicó que se continuaría con actividades de lectura en voz alta. En un primer momento, Samuel debió leer un cuento de terror corto; luego palabras y, finalmente, oraciones.

Retención Espontánea:

E: *¿Qué te acordás de lo que leíste?*

S: *Que el señor Salcedo, una tarde lluviosa. Llovía un montón* E: *¿qué le pasó al señor Salcedo?*

S: *Saco el celular de su campera mojada para llamar a un taxi. Pero luego la mujer estaba gritando y luego pidió ayuda para que lo lleven porque con la lluvia ahí no podía hacer nada*

Retención guiada

E: *¿Por qué crees que llamó a su esposa por teléfono?*

S: *para que la señora lo vaya a buscar al señor Salcedo y como no pudo (silencio)* E: *¿después que hizo?*

S: *fue a un funeral, se escondió en un funeral, luego puso su teléfono como que iba a sacar una foto luego salió humo negro y de repente no paso nada.*

## b) Oraciones

|   |  |
|---|--|
|  | CORRESPONDENCIA<br>IMAGEN-ORACIÓN  |
| Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior                                | Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior<br>                          |
| El invierno favorece a varios deportes  | El invierno favorece a varios deportes<br>                                    |
| Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación         | Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación<br> |
| El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha              | El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha<br>      |

## 6.1.1.3. Lectura silenciosa

## a) Texto

Retención espontánea:

E: *¿Qué te acordas de lo que leíste?*S: *Que un señor se levantó para que todos los españoles lo acompañen*

E: *¿Qué le pasó a Anahí?*

(Silenció)

Retención guiada




E: *¿Quién era Anahí?*

(Silencio)

E.: *¿Qué hacía antes de que la atrapen los Invasores?*

S: *Todas las noches siempre lloraba y a la noche se escapó.*

*b) Oraciones*

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Actividad realizada por Samuel correspondencia oración-imagen</p>  |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>           | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  |
| <p>Ellos dos trabajan juntos</p>   |  <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  |
| <p>El deporte trae muchos beneficios</p>   | <p>El deporte trae muchos beneficios</p>                                   |
| <p>La educación es un derecho</p>  | <p>La educación es un derecho</p>    |

### 6.1.2. Caso Jimena.

### 6.1.2.1. Lectura leída por el entrevistador de texto

#### **A: pregunta de retención espontánea**

E: ¿Qué te acordás de lo que te conté?

Jimena: *“de que le habían mandado una carta que le habían dicho que cuide a sus hijos y que la señora se asustó y llamó a un investigador. El investigador le dijo que los saques de la escuela como siempre, la mamá les dijo que no se acerquen a ningún extraño y entonces los nenes cuando salieron de la escuela, un extraño les dijo si querían salir a tomar un helado y ellos fueron, no le hicieron caso a lo que les dijo la mamá y pasaron las horas y no volvían. Entonces la mamá los fue a buscar y tenían miedo que se habían ido con el señor y cuando fue ella había pasado eso. Entonces llamó al detective y el detective fue y revisó la escuela y había un chico que dibujaba muy bien hizo, más o menos la forma del señor y que después lo fueron a buscar a un callejón donde estaban las mochilas y ahí había un panadero que los vio a los nenes con un señor extraño, que los habían visto entrar a la casa abandonada pero que nunca salieron. Después fueron todos a la casa abandonada y al panadero le pegaron de atrás, gracias al panadero pudieron salir los nenes”.*

#### **C. inferencia**

E: ¿Quién era esa persona que le hacía mal?

Jimena: *silencio.*

E: ¿quién te parece que era el secuestrador?

Jimena: *nos... no dice nada el texto.*

### 6.1.2.2. Lectura en voz alta

a) *Texto*

#### **A- pregunta de retención espontánea**

-A1: ¿Qué te acordás de lo que te conté?

*-Jimena: Que el señor Salcedo se despertó y estaba como en la punta de un borde de una... umma no me acuerdo como era el nombre, bueno no me acuerdo... de una cosa y no sabía, no recordaba nada y vio un auto a lo lejos, las luces de un auto, y empezó a, levantar los brazos arriba para llamar su atención, y el auto paro, pero la mujer empezó a los gritos, estaba asustada y se fue, y paso lo mismo con tres autos más, y el señor Salcedo no entendía lo que estaba pasando, entonces recordó que tenía un teléfono, entonces lo busco entre su campera toda mojada, lo busco, llamó a un taxi, y el taxi cuando vino lo vio y se fue también, y entonces él llamo para su casa, y cuando llamo a su casa, había una voz rara, extraña que no conocía, y entonces le pregunto si estaba la señora Salcedo, algo así, y el señor le dijo que no estaba, y le pregunto si acaso el no sabía lo que había pasado, y el no dijo nada y le dijo que la señora Salcedo estaba en su funeral, y el colgó la llamada y quedo, y sé que quedo con el teléfono y se acercó al teléfono como si hubiera... para sacarse una foto, y cuando vio que su cara estaba toda llena con... estaba toda llena de humo, toda negra, que ya no quedaba nada mas de su rostro anterior.*

**C. Preguntas inferenciales:**

C1- ¿Qué te hace pensar que eligió comunicarse con su esposa en ese momento?

*-Jimena: ¿Para qué lo vaya a buscar?, llamó a la casa, llamó... dm no sé, ¿para qué lo vaya a buscar?... creo...*

C2 - ¿Cómo te imaginas que estaba el señor Salcedo?

*¿Estaba como inconsciente? (dudando) algo así.... o por decirlo como que ¿chocó?... porque había chocado y como que estaba inconsciente y no se acordaba de nada.... y que no entendía nada y tampoco se acordó que su mujer estaba en el funeral, nada.*

C 3- ¿En el funeral de quién?

*De ella.... o en un funeral, no recuerdo bien, que habían dicho que estaba en un funeral de ella creo, porque había muerto.*

### **6.1.2.3. Lectura Silenciosa**

a) Texto

#### ***pregunta de retención espontánea***

*A1: ¿Qué te acordás de lo que te conté?*

*“La leyenda del ceibo cuenta de una indígena fea así lo describe, que siempre alegraba a su tribu indígena con canciones que ella había creado para la tierra y para sus dioses. Pero llegó un momento en que los españoles, llegaron y capturaron para tenerlos de esclavos bueno la cosa es que bueno ella pasó muchos días llorando triste porque le habían arrebatado las tierras todo eso, pero un día de noche ella pudo escapar y cuando escapó llamó la atención del centinela.... Yo no entendí bien esa parte, creo que ella apuñaló al centinela en el pecho o lo golpeo no entendí muy bien..., y después salió corriendo pero el grito del centinela despertó la curiosidad de muchos guardias que la persiguieron hasta atraparla cuando la atraparon la condenaron en la fogata como castigo por haber matado al centinela y cuando lo hicieron cuando prendieron la fogata las llamas no querían alcanzar a la indígena y después se hizo un... después por así decirlo se identificó con la planta y al día siguiente los soldados cuando despertaron y había... un árbol reluciente con hojas en su máximo esplendor”.*

C- Preguntas inferenciales:

C1\_ ¿Quién crees que se convirtió en el árbol con flores rojas al final de la leyenda?

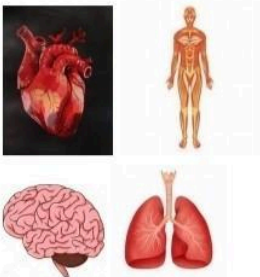
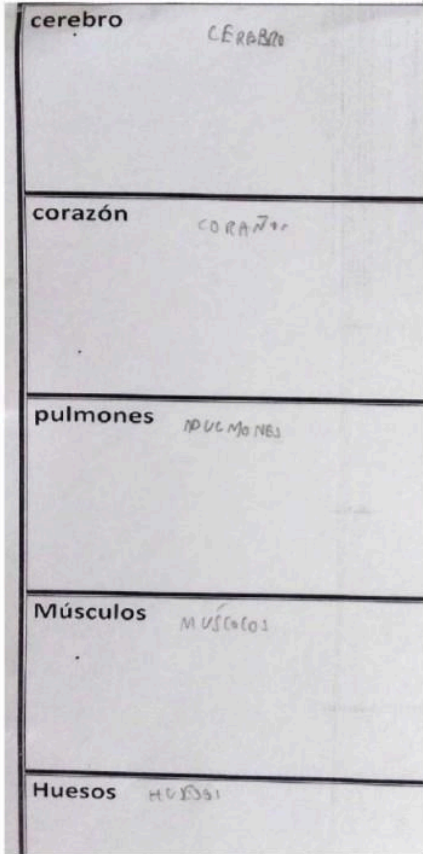

Jimena- *Ella, ¿no?, o ella renaciendo? No estoy segura* C2- ¿Cómo te diste cuenta?

Jimena- porque ella se murió atada en el árbol?

**6.1.3. Caso Matías**

**6.1.3.2. Lectura en voz alta**

a)-. Palabras

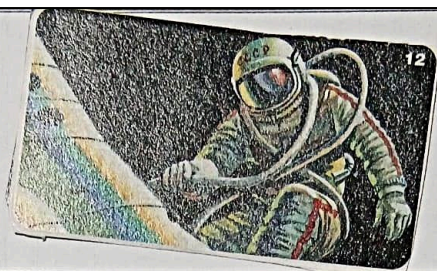
|  |   |  |          |          |        |  |   |
|--|---|--|----------|----------|--------|--|---|
|   | <p>Primer actividad realizada por Matías<br/>correspondencia<br/>oración-imagen</p> | <p>Segunda actividad realizada por Matías<br/>correspondencia<br/>oración-imagen</p> |          |          |        |  |   |
| <table border="1"> <tr><td>cerebro</td></tr> <tr><td>corazón</td></tr> <tr><td>pulmones</td></tr> <tr><td>músculos</td></tr> <tr><td>huesos</td></tr> </table> | cerebro   | corazón  | pulmones | músculos | huesos |  |  |
| cerebro  |   |  |          |          |        |  |   |
| corazón  |   |  |          |          |        |  |   |
| pulmones   |   |  |          |          |        |  |   |
| músculos   |   |  |          |          |        |  |   |
| huesos   |   |  |          |          |        |  |   |

|   |   |
|---|---|
|  | <p>Actividad realizada por Matías<br/>correspondencia oración-imagen</p>  |
| <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         | <p>Las manzanas se seleccionan y exportan al exterior</p>                         |
| <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     | <p>El invierno favorece a varios deportes</p>                                     |
| <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  | <p>Los fuegos artificiales del fondo son debido a la ceremonia de premiación</p>  |
| <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>       | <p>El clima soleado y el cielo despejado son favorables para la cosecha</p>     |

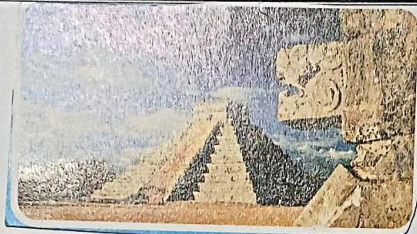
### 6.1.3.3. Lectura Silenciosa

a) *Palabras*

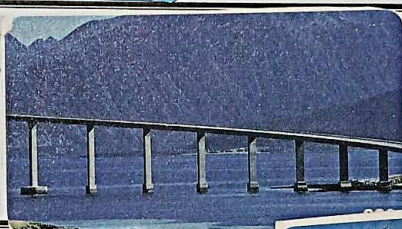
astronauta



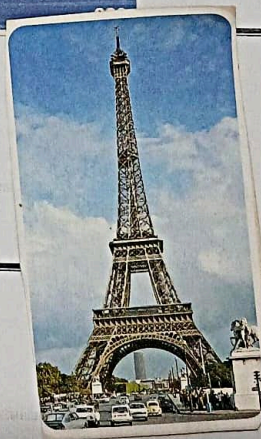
pirámide



Puente







Torre Eiffel



Castillo



b) Oraciones

|  |  |  |
|--|--|--|
|   | <p>Correspondencia<br/>oración-imagen</p>  | <p>Actividad de Matías<br/>correspondencia oración-<br/>imagen</p>   |
| <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p> <p>Ellos dos trabajan juntos</p> <p>El deporte trae muchos beneficios</p> <p>La educación es un derecho</p> | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  <p>La educación es un derecho</p>  | <p>Los alimentos saludables ayudan al buen funcionamiento del cuerpo</p>  <p>Ellos dos trabajan juntos</p>  <p>El deporte trae muchos beneficios</p>  <p>La educación es un derecho</p>  |

## **VII-Entrevistas**

### **A- Entrevista a Laura mama de Samuel**

E-entrevistador

L-Laura

E: Embarazo. ¿Cómo fue? ¿Lo buscaron, llegó de sorpresa? ¿Cómo te enteraste?

L: fue buscado, el embarazo fue de 9 meses, decidí tenerlo por cesárea, tuve un embarazo lindo

E: ¿Cómo te sentiste?

L: bien, porque lo busqué. La ansiedad de los últimos días fue eterna, no tenía síntomas y ya había elegido fecha para hacerme cesárea.

E: ¿el papa te acompañó?

L: en el embarazo, en el parto me acompañó.

E: ¿Cómo eligieron el nombre?

L: yo lo elegí, porque me gustaba el nombre Samuel, yo decía que cuando tenga un hijo voy a llamarlo Samuel y quedó Samuel, el padre le puso el segundo nombre, Martin.

E: Lactancia. ¿Cómo fue este periodo? ¿Cuánto duró? ¿Cómo fue el destete?

L: Linda, tomo pecho hasta los dos años. A los tres meses de nacimiento empezó la guardería, así que también se adaptó al tema de la mamadera, a los 6, 7 meses empezó a comer. Le saque el pecho le iba poniendo cosas, para que lo deje porque ya no me salía leche

E: ¿Cómo fueron los momentos de sueño?

L: los primeros días se despertaba cada dos o tres horas como todo bebe. Yo me ocupaba del todo el tiempo. Porque antes, en la administración pública te daban 6 meses sin ir a trabajar, así que a los tres meses empecé hacer la adaptación, lo dejaba una hora en la guardería al comienzo fue de apoco y a los 6 meses, ya se quedó de 8 a 2 de la tarde

E: Juego. ¿Cómo fue con este tema? ¿Cómo y a qué jugaba? ¿Se vinculaba con otros niños?

L: en el jardín jugaba con los chicos, llegaba del jardín, dormía siesta y después a la tarde jugaba en casa, él jugaba afuera en época de verano en un arenero que le hizo su papá, le poníamos la sombrilla al medio.

E: ¿A qué juega ahora?

L: Se relaciona mucho con los chicos de su grupo de su grado. Yo lo dejo que se junte con chicos de su edad, más allá de que tenga primos de edades más grandes, que se ven de vez en cuando, se juntan en los cumpleaños, en ocasiones especiales, pero yo siempre quiero que se relacione con los de su edad para no quemar etapas.

E: ¿Realiza actividades extraescolares?

L: solamente fútbol y escuela.

E: ¿cómo fue su paso por el jardín?

L: en el jardín jugaba, cuando hacían grupo o se amontonaba mucha gente en el sum del jardín él se aislaba, no le gustaba el amontonamiento y a mí me pasa así por ejemplo donde hay mucha cantidad de gente como que... tomó distancia y a él le pasa lo mismo, antes en el jardín se notaba muchísimo, capaz que estaban todos jugando en zum y él se quedaba en el pasillo, miraba del otro lado de la ventana, una vez se asustó con un payaso...

E: ¿los docentes como intervenían ante esta situación, en la que él se aislaba?

L: no lo tenían ahí. Respetaba su decisión, él estaba del otro lado de vidrio y con otros nenes miraba para adentro del zum para ver qué hacían sus compañeros y siempre se asustó con los payasos y bueno ahora no le tiene más miedo ya tiene 12 años.

E: ¿cómo fue con el tema de la lectura y escritura?

L: cuando empezó primer grado le costaba mucho leer, pronunciar las palabras, especialmente la R, él tiene de herencia eso, porque tiene un hermano más grande de parte de su papá que cuando era como él le costaba a pronunciar las letras y Sara lo mismo tiene una hermanita que también, pero bueno lo lleve a la psicopedagoga a la fonoaudióloga y trabajamos un tiempo hasta que pudo agarrar y bueno, le costó mucho arrancar con la lectura pero se fue trabajando de a poco, sigue yendo a la psicopedagoga y es un niño que vos le decís algo y entiende que tenemos que ir a tal lado para que lo ayuden y buscamos ayuda siempre, desde primer grado.

E: ¿Cómo fue la adaptación al primer grado?

L: primer y segundo grado bien, hacíamos la tarea estaba aprendiendo, ahí fue donde me mandaron a la fonoaudióloga porque escribía como pronunciaba que mayormente seda en primer grado segundo y bueno en ese tiempo tenía una maestra en primero y segundo que faltaba mucho así que le iban cambiando suplente tras suplente.

E: ¿Cuál te parece que fue la maestra más significativa?

L: en quinto, ella le enseñó más, le daba particular en su casa a parte de la escuela y es como que hizo un click y empezó a leer más de corrido, aprendió más cosas en quinto grado arrancó a leer.

E: ¿con las tareas escolares cómo se maneja el?

L: bien tengo que estar... Tenes que estar con él para ayudarlo, hay cosas que resuelve solo hay cosas que no, por ejemplo, hacer un trabajo práctico de mapa y esas cosas... le tengo que ayudar yo, hacer una maqueta de ciencias sociales o trabajo que le piden es con ayuda.

E: ¿Vos qué pensás respecto a las demoras en el aprendizaje de la lectoescritura? ¿A que lo relacionarías?

L: y... no lo sé, me pongo a pensar y era que no se relacionaba mucho con los chicos más allá que iban a la escuela desde Jardín, pero más de eso no, la verdad que nunca supe, no sé qué es lo que pudo haber pasado E: ¿Cómo fue tu escolaridad?

L: yo, era responsable... hacía la tarea, iba a la biblioteca, era responsable.

E: ¿Cómo es Samuel?

L: él es responsable, pero hay que ayudarlo. Tenés que estar con él, ayudarlo hacer la tarea, por ejemplo, yo lo mando. Samuel estudia, Samuel hace la tarea, le preguntó qué te pidieron él lo hace, pero siempre le tengo que dar una ayudita, él me dice me dieron tarea y la hace antes de ir a fútbol

E: ¿en ese momento lo ayudas, él te pide ayuda?

L: yo en ese momento no lo dejé ser

E: ¿Cómo es eso que no lo dejás ser?

L: por ejemplo, estoy todo tiempo observando si lo hace bien, si lo hace mal

E: ¿Desde la escuela que te han dicho?

L: no, ahora bien, en 6 grado anduvo re bien. No presentó dificultades en el tema de escribir, porque todas las cosas las hacía, las tareas siempre las hizo E: ¿en años anteriores te llamaron de la escuela?

L: en primero, segundo grado. Cuando empezamos con la psicopedagoga con la fonoaudióloga, y ahora seguimos.

E: ¿Porque eligieron la escuela?

L: era cómodo, por si yo tenía que salir de mi trabajo para ir a buscarlo, si me llamaban... Y bueno para retirarlo E: ¿cuál es tu deseo hacia él?

L: que estudie, que sea alguien en la vida, o que termine séptimo y él decida que quiere ser, digo séptimo noo, quinto año, nada la posibilidad que hay ahora de poder estudiar eso en la tiene, que sea responsable lo que todos queremos de nuestros hijos.

### **b-Entrevista a Lorena mamá de Jimena**

E: Entrevistador

L: Laura

E: ¿Cómo te enteraste que estabas embarazada?

L: Ella no fue esperada porque no la buscaba, me quedé embarazada porque me olvidé de las pastillas, después psicológicamente decía no estoy no estoy... como a los cuatro o cinco meses me hice la ecografía porque yo decía que no estaba embarazada. No fue buscada, pero sí esperada hoy digo si ella no hubiera nacido yo estaría sola, Agustina ya está grande y los chicos grandes ya no te acompañan, ella conmigo está todo el tiempo pendiente, todo el tiempo me quiere ayudar.

E: ¿Cómo se desarrolló el embarazo?

L: El embarazo fue bueno, lindo., todo bien. Parto normal, el nacimiento de Jime fue lindo, mejor que el primero porque con el segundo hijo ya sabes el tema de las contracciones el nacimiento de Jime fue re lindo yo me preparé la esperábamos. Nunca se enfermó, ni nada, estuvo sana.

E: Luego del nacimiento. ¿cómo se distribuyen las tareas para cuidar a Jimena,

L: Con los cuidados me encargué yo. Como él es camionero, no está casi nunca, entonces me tocó a mí sola. La que me acompañaba era mi mamá. Con Valen, mi hija, me acompañó mucho también. Quien le dio su primer baño fui yo; ya sabía cómo hacerlo, porque era mi segunda hija. Cuando estaba el papá, él le cambiaba los pañales. Pero si no, siempre yo.

E: ¿Cómo fue el período de lactancia? ¿Cuánto duró?

L: Jime estuvo hasta los dos años tomando teta, solamente tomó teta, mamadera nunca agarró

E: ¿Y cómo era para vos cuando querías hacer algo y ella solo tomaba la teta? ¿Podrías hacerlo igual o cómo lo resolverías?

L: Sí, me dejaba. Ella no me demandaba. Jime era más tranquila que la hermana, nunca fue... Si vos la dejabas ahí, jugando, cuando querías algo te lo decía, pero no era que vos tenías que estar todo el día pendiente de ella.

E: ¿Cómo fue el destete?

L: Bien, porque ella era grande y entendía. Me costó, porque lloraba, quería tomar un poquitito... te decía. Ya estaba grande. Aparte, con el tema de mi artritis —porque me la detectaron después de los tres años de Jime—, dije: “Ya está”. Porque viste que, cuando vos te acostás a dar la teta, te duele la espalda, el cuello, los músculos, los brazos... todo. Entonces decía: “Bueno, listo. No le doy más, y no le doy más”. Así que fue una semana, dos semanas... y listo. Ya no.

E: ¿Cómo fue el momento de aprender a comer?

L: En realidad, cuando era chiquita, agarraba todo con la mano porque era como un juego. Sobre el momento de comer, no recuerdo mucho... Empezó a comer a los 6 o 9 meses.

E: ¿Cómo fue el lenguaje? ¿Te acordás en qué momento empezó a hablar?

L: Jime, antes del año. Primero dijo papá y después mamá. No le costó hablar y se le entendía cuando hablaba. A los tres o cuatro años, que ya andaba para todos lados, hablaba mucho. A ella le gustaba contar historias. En el Jardín de 3 o de 4, tenía una seño que se llamaba Jeni, era re jovencita la seño, y el abuelo le decía; Yo estoy enamorado de Jeni.

Como ella pasaba mucho tiempo con mi papá, le decía; Abuelo, ¿querés que te cuente un cuento? Él le decía; Bueno, contame un cuento, y ella empezaba... Había una vez una chica que se llamaba Jeni, que iba por el bosque, y su enamorado, Juancito así se llama mi papá, era tan lindo.... De chiquita no le costó; era muy de hablar y siempre relacionaba todos los cuentos con historias.

E: ¿A qué edad dejó los pañales? ¿Dejó sola los pañales o se los sacaron? ¿Cómo fue el proceso? ¿Cómo lo acompañaron?

L: Jime dejó los pañales pasando el año y medio. No los dejó solos, la fuimos ayudando a tener paciencia. Yo le decía que, cuando quisiera ir al baño, me avisara. Al principio avisaba después de que ya se había hecho. Fue un proceso, digamos, entre las dos.

Después empezó a ir al baño solita.

E: ¿gateo?

L: Gateo como a los 9 (nueve), 10 (diez) meses.

E: ¿En qué momento empezó a caminar, o algo significativo que recuerdes?

L: Al año y un mes empezó a caminar. Jime fue muy buena en ese sentido, no me dio trabajo, no era que yo dijera...Listo, me cansé, hoy terminé agotada. Jime siempre fue muy buena. Previamente a que empezara a caminar, yo la agarraba de las dos manos. Ella también se sostenía sola, se agarraba de las sillas, hasta que se largó.

E: ¿Cómo eran los juegos de Jimena con otros niños/as? ¿Con quién solía jugar? L: es competitiva, si juega con sus amigas son 6, también tiene amigos varones, no pelea

E: ¿hace actividad extraescolar?

L: No le gustan. La anoté en natación y no... Gimnasia artística, y tampoco. No se sintió bien. Dijo; No me gusta, no quiero ir más. Lo único para lo que sale de casa es para ir con la maestra particular.

E: ¿Cuál es tu escolaridad y la de Manuel?

L: - yo termine 5 años, Manuel solo hizo la mitad del primer año del secundario... empezó la secundaria no la terminó por el tema que después se tuvo que ir a trabajar. Se tuvo que hacer cargo de su familia y era muy chico, así que no tuvo la oportunidad de terminar quinto.

E: ¿Ocupación tuya y la de Manuel?

L: Ama de casa y él trabaja en los camiones

E: El jardín de infantes. ¿dónde está ubicado? ¿porque lo eligieron? ¿Cómo fue la adaptación? ¿Algo significativo que recuerde?

V: porque el jardín me quedaba cerca, había ido su hermana a ese mismo jardín, me quedaba cerca y la escuela donde está hoy, es porque su papá fue a esa escuela, su hermana fue a esa escuela, cuando la hermana iba a esa escuela eran exigentes por ejemplo yo con Agus no tuve un problema con el tema aprendizaje, ellos le daban mucha tarea y bien, cuando ella llegaba de la escuela algo tenía para hacer, pero con Jime no fue así, nunca tenía nada para hacer, yo decía no le mandan tarea.

E: ¿Cómo era el vínculo de Jimena con la docente y sus compañeros/as?

L: En el jardín no me di cuenta, ahí me sentía culpable y creo que la docente que estaba a cargo no se dio cuenta por Jime, ella primero se quedaba bien, le gustaba ir, pero después no mucho porque era como que había un grupito, el que sobresale, a ella me la dejaban de lado y jugaban todas las otras nenas, a ella no la invitaban a jugar E: - ¿cómo sabías que eso ocurría?

L: porque ella me decía que no quería ir al jardín porque siempre estaba sola, la docente no veía la presencia de Jime creo yo, yo creo que de ahí arrancó todo, no hubo motivación de ellas... tampoco de la mía.

E: ¿Cómo fueron los primeros años en la escuela? ¿adaptación a 1º grado?

E: ¿Cómo fue el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura ¿En qué momento consideran que comenzó este proceso? ¿Cómo logró evidenciarlo? ¿Nos puede brindar algún ejemplo?

L: yo creo que no fue por ella, sino el tema fue la dedicación de los maestros, porque los maestros hoy por hoy dicen... sigo con este grupito, este no avanza lo dejo, lo tengo este año y listo, el año que viene no lo tengo, que se haga cargo el otro que viene. Ellos me decían son vos mamá relájate dale tiempo, como que yo era la que exigía que leyera. Decían dale su

tiempo y bueno, así fuimos pasando de primero a segundo, de segundo a tercero, hizo dos veces tercer grado. A ella la agarró la pandemia, ese año de pandemia no se conectó nunca no quería. Decía que me voy a conectar. No le gustaba.

E: ¿Hubo algún docente significativo?

L: La seño de primero fue quien se dio cuenta de que Jime algo tenía. Porque cuando empezó el primer grado, no tenía lentes. Ella me dijo. No sé si Jime necesita lentes, porque siempre quiere estar adelante. Cuando está atrás, se levanta muchas veces para ver el pizarrón. No le gusta estar atrás, quiere estar adelante. Así que me sugirió que la llevara al oculista. Y tenía razón. Desde ahí usa lentes permanentes, tiene mucho aumento. Yo creo que el tema de la visión dificultó el aprendizaje. Después te entran muchas dudas, de si eso fue lo que le costó...

E: ¿Acompañan a sus hijos/as en la realización de las tareas escolares? En caso de afirmativo, ¿de qué manera?

L: Hace en casa y en particular, con Romi lo que más hace es todo lo que tiene que ver con texto, si son cuentas las hace en casa sola, yo le digo... si tenes deberes hacelos con Romi, ella dice no, los voy hacer sola. Romi le manda cuentos o videos sobre alguna temática que tiene que investigar, eso ayuda a que Jime conteste las preguntas, ella le dice seño tengo que averiguar esto y la seño dice bueno te busco un link y te lo mando a tu celu.

Cuando tiene que buscar imágenes, o alguna maqueta yo le digo buscalo en google y te lo imprimo, después ella recorta las imágenes.

En el boletín no te ponen avanza en esto, avanzan en lo otro, porque cuando yo fui me dijeron que a Jime le faltaba comprensión de lectura, que a veces había repetirle varias veces las consignas como para que ella sepa lo que tiene que hacer, que por sí sola no se da cuenta, y yo pensaba que raro yo no la veo así. Yo en casa le preguntó, Jime vos tenes deberes, hacelos cualquier cosa que vos no entiendas, me llamas, cuando termines te corrijo, yo no tengo que

estar dale Jime, empieza, ellos dicen. que Jime sola no puede, en lengua me dijeron ella tiene que leer más, ella tiene que leer cuentos largos, que ella lea e intérprete, porque ella no interpreta lo que lee y supuestamente la de particular me dice que si, interpreta lo que lee. Yo hablaba con la psicopedagoga y le decía el tema de los contenidos, me molesta a mí, ellos dicen que no pueden avanzar con Jime porque no le pueden dar esto porque Jime no puede,, pero con la de particular si puede, entonces pasa la MAiL (maestra de apoyo a la inclusión ) no se la juega, no le propone algo diferente, ellos se quedan en el no puede, la tienen que incentivar, la MAI dice... Jime más de la suma y la resta no puede dice yo no la quiero frustrar, ella dice que no le puede exigir ni frustrarla, dice no le da divisiones por miedo a frustrarla. Que sabe si la va a frustrar o no, sino lo intentan. El año pasado hizo quinto a la mañana, en cuarto ella fue a la tarde, ellos querían que continúe a la tarde en el 5° grado que se abrió, me llamó la directora me hizo la propuesta de mandarla a la tarde, porque me dijo que se iba armar un quinto a la tarde, donde vamos agrupar los chicos con Mail, entonces Jimena tendría más beneficios porque Jime ya no tendría su mail dos veces, tres veces a la semana, Jime ya estaría con su mail de lunes a viernes, yo le dije mira yo no veo la diferencia que la tenga todo los días a que no la tenga y otra le digo yo, yo a mi hija no la voy a poner en ese grupo. Yo no voy a etiquetar a mi hija, yo no me niego, yo me doy cuenta como mama que hay nenes que están en el mismo curso que Jime, necesita mail y yo como mama me doy cuenta, cuando piden cosas, como que son más sumisos, son más ... en cambio Jime no es así, igual ellos me decían mamá entendes que va a ser un bien para Jime, yo te digo que no, no y no. Mira que a la mañana no es seguro que vaya a mail como que me amenazaba, me dice capaz que la va tener una vez a la semana, porque hay mucha demanda a la mañana más que a la tarde. No me importa le digo yo, yo siempre le digo, le remarco y a ellos no le gusta, que Jime empezó a leer con la de particular, porque en cuarto grado no sabía leer.

De primer grado paso a segundo grado, de segundo a tercero yo le hice repetir tercer grado, porque vino la pandemia ya le hice volver a ser tercero, Jime ya tendría 7, 8, años- no sabía leer, no reconocía las letras cuál era la a, la b. ella empezó primer grado, no paso nada viste que primero es todo light y como primero no se repite paso a segundo, cuando ella iba a primero yo le decía a la maestra que Jime no lee porque a esta edad la hermana ya sabía leer me decía hay bueno mamá pero no te preocupes no todos los hijos son iguales no todos aprenden de la misma manera. Yo le decía ya sé que no son todos iguales, pero a mí me preocupa, capaz que hay que ayudarla, ella decía nooo mama, dale su tiempo y así me tuvieron piloteandola tres años, a mí me decían el tema acá sos vos, cuando vos te relajés y menos lo esperes tu hija va a leer. Yo lloraba, yo me decía qué mal estoy haciendo porque no lee, siempre te tenes que relajar, el problema era yo, todo yo. Ellos me decían capaz que sos muy apegada a ella no la dejás hacer, decime que mama no es cariñosa con su hijo, a que mamá no le gusta dormir con su hijo.

Ella en la escuela pasó de primero a segundo sin saber nada, de segundo a tercero sin saber nada. Yo no entendía como ella me escribía, porque ella escribía todo, ella te traía escrito, día lunes día de sol y yo decía como escribe sino sabe leer, no reconocía las letras, no entiendo, me decían en la escuela puede ser una buena escritora porque ella escribe lo que ve. Yo creía que iba bien en la escuela porque escribía, un día estábamos jugando armando y le preguntó ¿jime que letra es esta?, no sabía cuál era la a, ahí me volví loca, como que no sabes cuál es la a, no mama nose cuál es la a, como ella escribía pensé que sabía las letras. Ahí hable con la maestra, me decía... sos vos, cuando vos te relajés ella va a fluir, yo le decía hace tres años me están diciendo lo mismo, me dicen que va a fluir, yo no quiero que mi hija se quede acá y se estanque, hay que ayudarla le digo.

La maestra de primer grado me aconsejó que la llevara a una psicopedagoga, ella me dijo llévala para que te guíe, te ayude porque acá no te van ayudar, ella me veía angustiada en la

escuela, preocupada. Así que me recomendó a una psicopedagoga y así llegué a la psicopedagoga, para mí era todo nuevo.

Jime en primer grado sabía leer, escribir. Ella iba a tercer grado y no sabía las letras aprendió con de particular. La maestra de particular me dio técnicas, después hacíamos videos para mandarle a su papá como un juego, él trabaja en los camiones y muchas veces no está, así aprendió las letras. Después de tercero pasaba a cuarto, ahí me llama la psicopedagoga de la escuela, me dijo que a Jime en cuarto le iban a dar otros contenidos. A mí lo que molesta es lo de los contenidos, porque le dan cosas sencillas. Yo a ellos le propongo que intercambien saberes con la de particular, que ustedes le sugieran que es lo que tendrían que reforzar con Jime, así la ayudan entre todos, ellos me marcan que cuando Jime esta con la de particular es uno y uno, en cambio en la escuela vos no puedes pretender eso porque es Jime con 20 más. Ellos dicen que Jime es muy buena, siempre está pendiente de ayudar a el otro, ella tiene un grupo de 6 amigas y se charlan todo entre ellas y como que están en su mundo y se olvidan que están en la escuela.

La de particular avanza con los contenidos y en la escuela no, dicen que Jime se va frustrar cuando empezó a dividir por una cifra estaba feliz. Las evaluaciones, las aprueba por le bajan contenido como si estuvieran en segundo grado, el año pasado en la última prueba de matemática, Jimena se había preparado para más, yo le pregunte a la maestra que le iban a tomar, me dijo una situación problemática, una suma, una resta y una división. Bueno Jime se preparó luego el día de prueba y le dieron cosas de segundo grado. Eran cosas tan sencillas decía ordena de mayor a menor, suma de tres en tres, el problema decía Juan tenía 10 caramelos convidó 4, ¿cuánto le quedan?

E: ¿Cuáles son tus deseos hacia ella?

L: Mi deseo para ella es que el día de mañana pueda desenvolverse sola, que no dependa de nadie. Creo que hoy por hoy ya lo está logrando. Con el tema de la escuela... yo la pasé muy mal, especialmente con las maestras.

Yo creo que lo importante, para que cada chico avance, es la maestra que te toca. Porque si la maestra tiene ganas y su deseo es ayudar al chico, lo va a lograr. Por ejemplo, el año pasado tuvimos a la seño María Elena, que la tuvo en sexto. Con ella me relajé, como que me olvidé un poco. Jime hacía sus actividades sola. Tenía maestra de apoyo, sí, pero es como que nada... no estaba todo el tiempo con ella tampoco.

Ella iba a clases particulares, tenía actividades, empezó costura, salía con sus amigos.

Llevaba una vida normal, como cualquier chico. Y yo, el año pasado, me relajé. Eso depende mucho del maestro que tenga enfrente, de las ganas que tenga de ayudar al chico.

En mi caso, por ejemplo, yo a Jimé la ayudé un montón. La acompaño, busco... para que el día de mañana se pueda desenvolver sola y no dependa de nadie. Pero, por ejemplo, en la escuela hay chicos con la misma condición de Jime, o quizás con más dificultades, pobrecitos, y no tienen ese apoyo por parte de la familia. No es que la familia no se interese, sino que muchas veces es por una cuestión económica.

¿Viste lo que es pagar un psicopedagogo? Toda la semana, cuatro veces al mes... uno tiene que contar con esa plata, y no todas las personas pueden. Entonces caen con las maestras de apoyo de la escuela. Y para mí, esto lo digo como mamá, de cada diez maestras de apoyo que hay en una escuela, hay una que realmente lo hace por amor. Porque el resto, como varias de las maestras... van, cumplen el horario y se van. Ya me ha pasado. He tenido agarradas con las maestras de apoyo porque, como mamá, una presidenta cuándo hay entusiasmo de verdad por ayudar a tu nene.

Me tocó, en 5° grado, una maestra hermosa, divina, con una predisposición que me encantó.

Aparte, te das cuenta desde el primer día de las ganas de enseñar. En 3° y 4°, tuvo una

maestra de apoyo que te daban ganas de agarrarla... Siempre se justificaba con algo, y la loca era yo. Pero bueno...

Yo creo que, en ese sentido, yo a Jime la ayudé, la acompañé. En realidad, no es que Jime tenga algún problema. En la escuela la dejaron de lado, típico de muchas escuelas: estos aprenden, sigo con estos, y a estos los dejo. Los marginan, les ponen una carátula, un título... pero bueno.

Hoy por hoy, creo que Jimena es independiente. Se maneja sola, va al centro, compra, viene, se junta con sus amigos... La verdad es que sí, y también es porque yo me he relajado, la he dejado ser. Ahora quiere terminar séptimo... me dice que quiere ir al CET 20. El CET implica muchas horas, es una institución exigente, con mucho estudio... y ella lo sabe. Estoy contenta. Tiene un proyecto, tiene expectativas. Así que bueno... a seguir apoyándola y acompañándola.

### **c- Entrevista a Vanesa madre de Matías**

**E: entrevistadora**

**V: Vanesa madre de Matías**

E: ¿Cómo te enteraste que estabas embarazada?

V: No se me venía el período, estaba con náuseas y me hice un test de embarazo.

Yo, cuando me quedé embarazada de él, no lo quería. No quería saber nada, nada, nada, porque no tenía intención. Digamos que fue como una sorpresa, y a la vez de la sorpresa, no quería saber nada. Aparte yo no tenía trabajo, plata, me hacía cargo de mis hijos sola.

Tomaba pastillas para perderlo, después fumaba, tomaba... todo así, con la panza. Estaba negada, era como que no quería saber nada. Entonces, hasta llegué a querer darlo en adopción, porque cuando nació lo iba a dar en adopción. Ya estaba con eso, ¿viste?

Pero cuando lo voy a tener y me lo muestran, lo vi tan chiquitito... digo: "Ni en pedo, es mío, me lo quedo". Y bueno, ahora ya tiene 13 años.

E: ¿Cómo fue la presencia o ausencia del padre de Matías durante el embarazo?

V: el papa estaba, pero así...era como que no estaba. Yo estaba saliendo con él fue como una noche no más, no éramos algo estable, no era una relación de pareja. Nos encontrábamos, estábamos no más, viste cuando vos tenes algo a escondidas que decis, che estás libre vamos nos encontramos. Yo estaba separada hace una banda del papá de mis hijos, una noche nos encontramos y me quedé embarazada, el papá de Matías al principio no quería saber nada con Matías, después que nació sí. Nació tuvimos con la jueza con abogados porque el pago el ADN para ver, porque el decía que no era de él, como Matías era blanco esa era otra historia... Como era blanquito Matías, el papá de él es morocho, él quería que Matías fuera morocho como su primer hijo, yo le decía no puede ser morocho nunca porque no es de la misma madre. decía que no era hijo de él, porque tenía un grupo sanguíneo distinto, y él decía que no le podían hacer el ADN porque tenía la sangre envenenada, entonces la jueza le dijo usted va a pagar el ADN y lo paga usted porque usted lo pidió, ustedes quieren saber si es su hijo o no, lo pagó él y si, termino siendo hijo de él. Hasta el día de hoy le pasa la plata lo ve lo busca tiene contacto ahora, a los tres meses le hicieron poner el apellido de él y todo.

E: ¿Cuándo Matías tenía un año, dos años te ayudaba?

V: sisisi, porque ya tenía el apellido, yo empecé hacer los papeles a los tres meses de Matías porque primero le puse mi apellido y, a los tres meses justito que él cumplía le hicimos el documento nuevo con el apellido del padre, en el acta de nacimiento le pusieron el apellido de él al costado autorizado por la jueza, con ella hicimos la mediación, el régimen de visita. La custodia es a media, viste que algunos lo tienen uno solo, nosotros lo tenemos a media.

E: ¿Cómo es la relación de Matías con su papá?

V: bastante bien ahora, se lleva mejor con la madrastra que con el padre, con el padre lo justo y necesario, su papá tiene un hijo más grande y con él se lleva bastante bien, pero chico ya es grande, 21 años tiene el pibe.

El otro día vio a Lucas el marido de una amiga y después charlando conmigo Matías me dice yo quiero un papá como Lucas porque él con Pedro es Amoroso, amable, escucha, Y yo le digo que yo no te escucho y él me dice sí, pero yo quiero un papá, esta familia es lo que te tocó esta mamá, Laura, Carina, Mariano. Es lo que hay y lo que te tocó y tenemos que lucharla con lo que tenés Y me mira diciendo y bueno no queda otra E:

¿tenes otros hijos?

sí, son más grande Laura de 27 años, a ella la tuve de madre soltera a los 15 años a ella la crió mi mamá no vive conmigo. Carina de 23 años y Mariano de 19 años. Mariano me dijo "¿a vos se te cayó Matías cuando nació?"

E: ¿Por qué dijo eso?

Porque Matías es muy... ese nene como que no... se aburre muy rápido y se quiere ir enseguida viste no le encontras algo con la única manera que vos lo podés tener quietito es con el teléfono, por ni siquiera te mira dibujitos, no le llama la atención una película nada, se levanta va viene, busca algo para comer, va y viene, así está todo el tiempo, yo se que le va a costar un poco más adelante en la secundaria. No todos lo aceptan tal como es el en el aula, el otro día llegó enojado diciendo nadie me quiere en el aula, no si lo molestan el insistí preguntando, si le contesté mal el sigue insistiendo eso es lo que no entiende

E: ¿Cómo fue el período de lactancia? ¿Cuánto duró?

V: Re bien siempre, no tuve problema con el tema de darle teta, solo tomo pecho hasta que empezó a comer, tomó teta hasta los dos.

E: ¿era muy demandante?

V: no

E: ¿En qué momento empezó a comer? ¿te acordas?

Sí al año, ellos al año ya empezaron a comer porque vos viste que a los 6 meses se cortan y ya te activan con. Te digo te cortan con el tema de que uno se cuida con pastillas porque, si vos le das teta no podés... hasta los 6 meses no cuando cruzas los seis meses ya tenés que cuidarte vos con otra cosa más fuerte porque ellos ya comen ya no toman tanta teta. Tenés más posibilidades de quedarte embarazada de vuelta.

E: ¿Cómo fue el lenguaje? ¿Te acordás en qué momento empezó a hablar?

V: aprendió bastante rapidísimo, hablaba clarito ahora cuando vos lo apretas mucho que le exigís que te hable rápido se traba y queda ahí como tartamudeando es algo que le agarró de grande, de chico no le pasaba.

E: ¿A qué edad dejó los pañales? ¿Dejó sola los pañales o se los sacaron? ¿Cómo fue el proceso? ¿Cómo lo acompañaron?

V: Lo acompañamos si si, dejó el pañal al año y medio en el verano. Siempre yo con los míos lo dejaron en el verano porque llega el verano porque podés ponerle calzoncillo, pantalones cortos y de ahí le vas enseñando ir al baño, yo le decía pedí caca. El pedir todo fue entre el año y los dos años, con esa cosa empezó a esa edad... el empezar a pedir, como por ejemplo ahora yo tengo mi sobrinito, no te pide masita te señala eso eso ... y vos no sabes que te pide, Matías quería pan no te decía pan clarito, pero vos le entendes que estaba pidiendo pan o quería agua no le salía agua.. pero ya el no sé cómo coso el me pedía agua y yo ya sabía que era agua lo que él me estaba pidiendo, no como los nenes de ahora.

E: ¿ vos le entendías lo que él decía. ¿el resto lo entendía?

V: el entorno mío sí, porque mis hijos estaban conmigo todavía Carina y mariano porque era los que más estuvieron conmigo, están todavía conmigo, cuando Matías era chiquitito se quedaba muchas horas con sus tres hermanos porque yo me venía a trabajar a Viedma muchas horas, así que ellos lo cuidaban.

E: ¿con el aseo, bañarse, cambiarse, como es?

V: Hasta quinto grado lo hacíamos todos nosotros, nosotros le buscábamos la ropa, las medias el calzoncillo, le templamos el agua. Hasta que en sexto grado me llamaron por este tema el día de hoy, sigue igual lo único que sigue añado.

E: ¿por qué este tipo de trato?

V: porque era el último, porque yo también lo hacía, era el último más que nada, porque es el chiquito de la casa y el mañoso. Recién en sexto grado y me hago cargo. Es dónde cambió él porque ni siquiera sabía tenderse la cama.

E: ¿gateo? ¿En qué momento empezó a caminar, o algo significativo que recuerdes?

V si gateo, también lo pusimos en el andador y de ahí nosotros le armamos filas con sillas, eran largas para que empiece a caminar, se iba agarrando de todos lados, así empezó a caminar solo él.

E: ¿Cómo eran los juegos de Matías con otros niños/as? ¿Con quiénes solía jugar?

V: primero le gusta jugar solo o con los hermanos que son más grandes que él, en su momento jugaba mucho con la pelota ahora no quiere saber nada

E: ¿Ahora que es más grande, le gusta jugar con otros chicos en grupo?

V: Sí, a él le gusta estar en grupo, quiere tener amigos. Pero como él es tan... yo le digo: "Vos tenés que bajar la intensidad que tenés".

Hay nenes que lo llevan al ritmo de él, y otros, más tranquilos, que no.

Él es pesado, le gusta molestar, insistir... Es muy sociable, no es tímido. Le gusta compartir todo lo que tiene, te da hasta lo que no tiene. Si no tenemos, él invita igual.

E: ¿Cómo fue el inicio de Matías en el jardín de infantes?

V: En el jardín se quedó solo desde la primera semana, no necesité quedarme con él para nada. Hizo sala de 4 a 5, pero bien. viste que hay otros nenes que no se quieren quedar

porque lloran, el me saludo y se fue a jugar con los juguetes y listo, después yo lo fui a buscar y ya está.

yo me quede afuera sentada afuera en el banquito con Carina y con Mariano porque nosotros a pesar de que nos separamos mi relación fue con ellos tres y sigue siendo hasta el día de hoy, si yo me compro una mesa o sillas, ellos me dicen si mamá si a vos te parece que podemos comprarlo, cómpralo.

Como que yo tengo que ver que ellos me aprueben el de poder comprar algo, yo soy muy pegada a ellos y ellos están demasiado conmigo, vos fijate que el chico mío tiene 19 años me dice “vamos mamá me acompañas a comprar ropa, pero le digo vos tenes que ir solo Matías... digo Mariano”, “él me dice no acompañame porque yo voy a elegir cualquier cosa”, ahora la que se está despegando es mi hija Carina, ella va y viene, entra y sale, pero Mariano todavía no.

yo soy muy pegota con mis hijos, con los tres igual... Matias es mucho más, como cuando le pasan cosas en la escuela. Me agarran ataques de ira es como que... bueno yo estuve yendo a la psicóloga y es como que tenía que empezar aflojar un poco, empezar a soltarlo a los tres por igual. Pero lo que pasa le digo yo, los crié yo sola y me duele verlos que sufran, Mariano tuvo su primera novia hace tres años atrás y me dolió verlo mal cuando se pelearon, después Carina pasó por lo mismo, Daiana paso por lo mismo, Matías todavía no. Pero me duele como lo tratan en la escuela, él ha tenido sus problemas. yo le preguntaba, que me explicaran los maestros, ¿cuál es el problema con Matías?, porque dicen que Matías busca quilombo, ella dice ¿porque si es gordito en el aula tenes más de un gordito?, pero a ese gordito no lo molestan, si porque le dicen gay en aula hay un nene que es medio parecido a eso y, a ese nene no le dicen cosas, si es porque come mucho el otro nene come mucho también. Nadie me sabe decir, por qué lo molestan, todo lo que le dicen a él los otros nenes tienen el mismo problema.

E: ¿En la escuela qué te han dicho sobre lo que me contás?

V: Que él tiene la autoestima muy baja. Sí le digo, pero no por mí, ni por los hermanos tampoco.

E: ¿Y por qué te parece?

V: Yo creo que me la bajaron a mí, se la bajaron a él desde la escuela, porque nosotros somos gorditos. Y eso no significa que andes diciendo por todo el mundo diciendo gordo, Porque yo no lo deajo que le diga gordo a nadie. No lo deajo que maltrate a nadie , Me dijo una psicopedagoga que Matías tenía la autoestima muy baja.

E: ¿Y por eso él reacciona así, enojándose con los compañeros, Matías les contesta cuando le dicen cosas feas?

V: No se enoja, es porque les contesta. Les digo yo que pretenden que Matías se quede callado porque le dicen gordo.

E: ¿el cómo manifiesta lo de la autoestima baja en que lo ven ellos?

V: No sé en qué lo ven, eso es lo que me dijeron ellos. Yo cómo mamá No he dejado de buscar cosas, que me expliquen cuál es el problema de Matías. ¿Quiero que ellos me expliquen qué ven en el aula? (silencio)

E: ¿Cómo fueron los primeros años en la escuela? ¿adaptación a 1º grado? ¿Cómo fue el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura

V: sí, primer grado fue re lindo, porque verlo con el guardapolvo blanco y con sus cosas nuevas. Él estaba chocho.

Se adaptó bien, iban los mismos compañeros que venían del jardín donde se disuelve el grupo algunos pasan otros no, algunos siguen, otros se fueron.

En primer grado fue bien no te digo que paso con muy sa, las vocales las aprendió a su debido tiempo, viste que en primero te dan fotocopias con las vocales, pero todo a su debido

tiempo no es como otros nenes que aprenden más rápido, Mati se alfabetizó bien bien , en séptimo grado porque yo le puse una maestra particular, E: ¿algún docente significativo?

V: no no, solamente me llamaron a reuniones que iba mal en esto en lo otro. y que teníamos que tener un apoyo de la casa, le digo mi opción es buscar una maestra particular así que con ella sí pudo, pudimos dar con la tecla que él necesitaba E:

¿por qué no antes fue a la maestra particular?

V: los maestros decían “que el nene iba bien”. tenía algo, leer sabía leer, pero así muy cortado no muy bien”, aprendió después con la maestra particular, sabía lo justo y necesario y así como que antes no podían repetir lo pasaban, entonces cuando yo fui le decía si él necesita repetir yo no tengo problemas que repita, ellos decían no porque no pueden repetir, no sé, en 7° grado me dijeron que, si no estaba capacitado para terminar, repetía “yo le dije cómo me vas a decir eso ahora”.

Estuvo la pandemia que no se presentaban los chicos a la escuela a él lo agarró en segundo y tercer grado, nunca me dijeron nada de la alfabetización, las veces que fui a las reuniones en quinto me dijeron que estaba bien iba bien, iba progresando diariamente. Ahí me dijeron que él tenía capacidad, que podía aprender que no era que necesitaba una maestra Mai no necesita, me dijeron en quinto, yo le digo bueno sí necesita... No se lo pusieron una sola vez no más o dos veces, que él me dijo me sacaron del aula mama, después fui a preguntar y me dijeron no por que Matías no necesita, dicen que aprende, pero al ritmo de él, no como otros los chicos por ejemplo yo voy lento y vos vas más rápido, yo voy aprendiendo las vocales y vos ya vas por otro lado viste, digamos el en ese sentido fue más tardío.

E: ¿cómo es la relación con los docentes y compañeros?

V: con los docentes bien y con los compañeros algunos ahí regular no tiene una buena, a él le gustaría ir a otra escuela.

E: ¿Realizo/ realiza actividades extraescolares?

V: en primer grado lo llevábamos a esa hacer pulseritas, había un taller, una señora que te enseñaba hacer pulserita. no era que iba fútbol ni nada de eso porque, lo intentamos llevar a fútbol lo llevamos a la cancha me dejó sola a mí en la cancha y se fue a la casa. E: ¿con el tema de las tareas escolares?

V: no ahí tenes que obligarlo a sentarse para él haga la tarea, tenes que andar atrás de él porque él nunca tiene tarea, si yo no le digo matías traeme el cuaderno o carpeta, él no tiene tarea. Después si uno no le dice nada deja pasar y a última hora dice Mamá me ayudas porque tengo que entregar un trabajo y le digo bueno jodete cuando yo te pregunté me dijiste que no tenías que hacer nada.

E: ¿Qué deseas para Matías?

V: De todo un poco, pero lo que más deseo es que sea feliz.

E: ¡¡¡Muchas gracias por tu tiempo!!!

## **VII- “Historias vitales y posiciones subjetivas”**

|                          | Samuel (12 años)  | Jimena (12 años)  | Matías (13 años)  |
|--------------------------|---|---|---|
| Historia Vital           | Niño buscado y esperado. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar en el pasaje al primer grado. Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda profesional (psicopedagoga y fonoaudióloga) | Niña no buscada, pero luego esperada. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar en el pasaje al primer grado. En el discurso materno la dificultad se ubica en las falencias de la escuela. Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda profesional (psicopedagoga). | Niño no buscado, ni esperado. Rechazo parental ante el embarazo. Relación dual madre - hijo. Dificultades en el ejercicio de la función paterna. No registra repitencia en ningún año escolar. El discurso materno identifica dificultades para la incorporación a la vida escolar luego de la pandemia por COVID (4/5to grado). Al reconocer los obstáculos en el aprendizaje la familia busca ayuda en un docente de apoyo. |
| Posición en la escritura | Escritor  | Amanuense   | Copista   |
| Posición en la lectura   | Doxista   | Glosadora   | Solo puede resolver un nivel de correspondencia imagen - palabra- oración.  |