



ESCUELA DE
HUMANIDADES

Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía

PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LOS PROCESOS DE LECTURA:

LA LECTURA EN VOZ ALTA POR PARTE DE UN ADULTO Y LA ESCUCHA
IMPLICADA DE UN NIÑO.

Autor: Rocío Azucena, García

Tutor: Prof. Mg. María Di Scala

Fecha: Marzo 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía

Autor: García, Rocío Azucena.

.....

Firma del autor

Evaluadores

.....

Nombres, Apellido

.....

Firma del evaluador

.....

Nombres, Apellido

.....

Firma del evaluador

.....

Fecha de la evaluación

Resumen:

La particularidad de este estudio radica en contribuir a la comprensión de la función social y comunicativa específica del cuento y a la vez destaca la importancia que tiene la lectura en todo el proceso de aprendizaje del niño, focalizando en quienes escuchan leer cuentos cuando todavía no saben leer de corrido para sí mismos y para otros.

Profundizar en la escucha implicada de un niño como un verdadero acto de lectura –su primer acercamiento a la lengua escrita y a un discurso compartido– es esencial para entender la construcción de sentidos, donde se entrama lo más personal de la interpretación con la significación social en la comprensión de un texto.

Para el campo de la Psicopedagogía acercarse a este tema con metodología científica es relevante para un conocimiento más detallado del proceso lector y permitirá pensar aplicaciones en el ámbito educativo que propicien buenas prácticas a la vez que abrir nuevas líneas de investigación.

Palabras clave:

Lectura en voz alta / escucha implicada / discurso compartido / posicionamientos en lectura.

ÍNDICE GENERAL

Resumen

Palabras claves

Introducción	6
Tema	6
Justificación y relevancia del estudio	7
Estado de la cuestión o del arte	10
Problema de investigación.....	15
Las preguntas de investigación.....	18
Propósitos generales y específicos.....	18
Consideraciones éticas del estudio.....	19
Marco teórico - Contexto conceptual	20
Precisiones de los principales conceptos comprendidos	22
Metodología	25
Enfoque de la investigación	25
Diseño de la investigación	25
Objeto de la investigación	25
Descripción de los métodos empleados	25

Muestra	27
Justificación de las técnicas	27
Análisis de datos	28
Resultados	42
Conclusiones	44
Referencias bibliográficas	45
APÉNDICE A.....	52
APÉNDICE B.....	54
APÉNDICE C.....	56

Introducción

Tema

Consideramos que el acto de leer un cuento en voz alta por parte de un adulto y la escucha implicada de un niño es, al mismo tiempo, el primer acercamiento a la lengua escrita y a un discurso compartido.

Desde esta perspectiva, el armado singular que realizan los niños de los sentidos y significaciones en torno a la lectura que un adulto realiza en voz alta de un cuento es central.

Es por eso que los cuestionamientos de este estudio girarán en torno a los posicionamientos de lectura predominantes en la escucha de un cuento leído en voz alta a niños que cursan primer grado.

Justificación y relevancia del estudio

Considero oportuno presentar mis experiencias en torno al tema como antecedentes de esta investigación y como punto de partida a este trabajo: En el año 2011 una pasantía en el marco de una práctica profesional hospitalaria en un dispositivo de intervención psicopedagógica cuyo objetivo era posibilitar el encuentro de los niños y sus padres con la lectura. Dos experiencias de voluntariado universitario entre 2007 y 2008 el Proyecto Andariego¹ y entre los años 2010 y 2012 Jugar y trabajar con la escritura en la escuela: La creación literaria más allá de lo académico² con estudiantes de escuelas públicas primarias y secundarias del Partido de Gral. San Martín.

De estas vivencias rescato autores y prácticas que fueron fundantes del presente trabajo experiencias:

La antropóloga e investigadora Michéle Petit afirma *“El libro permite recuperar el sentimiento de la propia continuidad y la capacidad de establecer lazos con el mundo. También es un depositario de energía y como tal puede darnos fuerza para pasar a otra cosa, para ir a otro lugar, para salir de la inmovilidad.* (Petit, M. 2001 p.34).

La escritora Graciela Montes considera que *“Viene junto con “ser parte”, con “hacerse cargo”, con “apropiarse”, con trabajar para ligar eso que tiene uno ahí delante de la propia vida, las propias significaciones acumuladas, las propias lecturas, la propia historia... que sin ese trabajo de construcción personal todo texto seguirá siendo ajeno y resbalará por la atención sin dejar huella”* (Montes, G. 2006 p. 11).

Yolanda Reyes (1995), escritora, promotora de la lectura y educadora colombiana, propone

¹ Desde la apreciación de obras artísticas acercaba a los alumnos de escuelas primarias a experiencias vinculadas a hechos y lenguajes artísticos.

² Se realizaban tareas de producción literaria con adolescentes de la escuela secundaria que tendían a la estimulación de la creatividad y la imaginación a partir de la palabra escrita

que *“Fomentar la lectura, más allá de transmitir la técnica de la alfabetización implica crear espacios para que el sujeto se sitúe, desde su particularidad frente a los hechos del lenguaje, transformándolos y siendo transformado por ellos simultáneamente, en un permanente juego de perspectivas”* (Reyes, Y. 1995 p.32).

En aquellas experiencias reconocí que hay muchos modos de leer: hay quienes precisan pasar de un libro a otro, quienes toman en sus manos varios y buscan un lugar cómodo para encontrarse con ellos mismos, quienes solos con un libro pueden quedarse largo rato, quienes buscan la voz del adulto o de un niño más grande para escuchar leer, quienes ojean, quienes releen la historias una y mil veces, quienes sólo buscan a otro niño para compartir y disfrutar de sus hallazgos, quienes hacen esto y quienes los combinan de diferentes maneras.

También me gustaría hacer una invitación al lector evaluador de esta tesina: el libro es un símbolo narrativo culturalmente acuñado que, establece un pacto ficcional con el lector, lo que se lee no sucedió en la realidad, pero se lee como si hubiera sucedido, lo cual potencia el valor cognitivo, porque los mundos que se crean cumplirían la función de hacer ver la realidad de otra manera.

Ya centrándonos en la presente investigación, acordamos con Montes que la promoción de la lectura se funda en los efectos que produce y en el desarrollo productivo de vínculos entre niños, pares y adultos. Realzamos su afirmación: “analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido”.

A partir de entender la lectura como una construcción de sentidos (Di Scala y Cantú, 2003) este trabajo se focalizará en este aspecto relevante, por habilitar a una trama simbólica que propicia la búsqueda de sentidos propios en la interpretación de un texto.

Profundizar en la escucha implicada de un niño como un verdadero acto de lectura –su primer acercamiento a la lengua escrita y a un discurso compartido– es esencial para entender la construcción de sentidos, donde se intrinca lo más personal con la significación social en la comprensión de un texto.

Para el campo de la Psicopedagogía acercarse a este tema con metodología científica es

relevante para el conocimiento más detallado del proceso lector y permitirá pensar aplicaciones en el ámbito educativo que propicien buenas prácticas y también abrir nuevas líneas de investigación.

Estado del arte

El paradigma actual que prevalece en las investigaciones consultadas es el enfoque cognitivo; con el modelo de que considera al ser humano como un procesador de información y que busca conocer los procesos, operaciones y estrategias que llevan a cabo las personas para adquirir y aplicar sus conocimientos. Este enfoque se interesa por los aspectos de construcción y representación del conocimiento en dominios específicos de los procesos lectores.

En base al enfoque cognitivo, Molinari, Marotto, C. (1998) realiza una revisión de algunas de las investigaciones más importantes que se han desarrollado dentro de la psicolingüística cognitiva; Defior Citoler, S. (2000) elabora un modelo de acceso al procesamiento léxico ampliamente difundido en la literatura consultada; León, J.A. (2003) aborda el panorama actual en que se desarrolla el estudio sobre las inferencias lectoras; Alvarado, M; Silvestre (2004) a partir de los aportes de la investigaciones psicolingüísticas, desarrolla orientaciones didácticas en la enseñanza de la lengua; Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Jiménez Fernández, G.; Pujals, M.; Rosa, G. y Serrano Chica, F.D. (2006), elaboran una prueba de lectura a través de los dos grandes componentes de la lectura, según este enfoque, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.

Desde una perspectiva contextualista (Cole y Engëstrom, 1993; Lave, 1996; Tharp y Gallimore, 1998) el aprendizaje es un fenómeno social y colectivo. Su principio fundamental es la participación de los aprendices en prácticas situadas, con énfasis en la comprensión y en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente mediadas. Dentro de este enfoque, un tema de investigación consultado es la lectura de cuentos en el contexto del hogar.

Desde una perspectiva contextualista y sociolingüística, Borzone y Rosemberg (1994), Borzone, A.M (2005) y Stein, A; Rosemberg,C.R (2010) y reconocen como encuadre básico a la teoría socio histórica cultural de Vygotsky (1979) y los desarrollos conceptuales posteriores en esta línea teórica; de Bruner (1989) a través del concepto de andamiaje; Rogoff (1993) en la noción de participación guiada; la definición de la situación comunicacional de

Wertsch (1991) y la construcción en colaboración de Nelson (1996). Un estudio realizado por Borzone y Rosemberg (1994) evidencio que los estilos de lectura del docente promueven distintos tipos de intervenciones en los alumnos. Concluyeron que, una intervención del docente que expresaba interés por las intervenciones de los alumnos, al tiempo que repetía, ampliaba e integraba sus intervenciones permitía que los niños pusieran en juego sus recursos lingüísticos en la construcción de un relato coherente y cohesivo -la reconstrucción del cuento-y contribuía a promover el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de narraciones.

Ana María Borzone de Manrique (2005) al referirse a situaciones de interacción verbal en el aula entre maestros y niños, reconoce la potencialidad de ciertas estrategias de intervención pedagógica que contribuyen al desarrollo de mecanismos cognitivos involucrados en la comprensión de textos; tales como, reconceptualizar, repetir, retomar, expandir, re expresar, contextualizar y descontextualizar. Según la autora, en dichas situaciones de interacción verbal, en torno a la comprensión de un texto leído, el diálogo da lugar a un proceso de elaboración conjunta de conocimientos.

Las autoras Stein y Rosemberg (2010) afirman que las intervenciones de los adultos y niños mayores participantes en las situaciones de lectura generan oportunidades para que los pequeños desarrollen múltiples conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización; tales como, el establecimiento de relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento; la inferencia de los estados internos, los objetivos y las motivaciones de los personajes; un vocabulario abstracto y poco familiar para los niños y el estilo de lenguaje escrito caracterizado por la presencia de relaciones de subordinación y nominalizaciones que permiten la integración de la información. También Rosemberg, C. R.; Stein, A.; Menti, A. (2012), desarrollan su investigación sobre situaciones sistemáticas de alfabetización familiar y corrobora la importancia de colaborar con las familias en la generación de situaciones de lectura de cuentos y de actividades de alfabetización que promuevan el aprendizaje de los niños.

Desde una perspectiva de alfabetización temprana, una revisión realizada por Edurne Goikoetxea Iraola y Naroa Martínez Pereña (2015) sobre los beneficios de la lectura

compartida de cuentos en edad preescolar; incluye un estudio de Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt (2009), el cual concluye que la lectura compartida de cuentos influye en el conocimiento de lo impreso, o sea en el conocimiento que se tiene sobre lo que está escrito: formas y funciones del lenguaje escrito, en la organización de un texto, en las nociones básicas sobre la escritura, en el interés por el lenguaje escrito y en los elementos que integran un libro.

Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti y Kaderavek, (2013) afirman que las situaciones de lectura de cuentos en voz alta entre un adulto y un niño inciden en el conocimiento que tiene el niño acerca de la información extra textual, que implica expresiones más detalladas y explícitas por medio de un lenguaje más complejo que el empleado en el etiquetado y en las preguntas cerradas.

Desde una perspectiva de lectura dialógica, Soler (2003) concibe al proceso de alfabetización como un proceso amplio de socialización en la lectura y construcción de sentido sobre la cultura escrita con las personas adultas del entorno; la enseñanza ha de facilitar contextos de aprendizaje que habiliten al niño a construir el sentido de lo que es la escritura como elemento cultural. La clave desde esta perspectiva de lectura dialógica es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector y aula, escuela, hogar, otros.

Desde la perspectiva que resalta las posibilidades simbólicas de los sujetos, la investigadora Schlemenson, S. (2003), indaga sobre los riesgos en la infancia y los factores psíquicos que restringen los procesos de simbolización. Concluye que los mayores obstáculos en las intervenciones de los docentes orientados a potenciar los logros de sus alumnos mediante la lectura de cuentos, tenían que ver con características particulares: que están dirigidas al grupo en su conjunto, que se usan tiempos verbales circunscritos a acciones presentes o pasadas, que en los análisis de los enunciados se destacan los de tipo descriptivo formulados a través de preguntas unívocas. De este modo, en general, se obtienen descripciones sobre lo escuchado.

La especialista en educación temprana y en literatura infantil María Emilia López (2015), a

partir del proyecto de Formación sobre Lectura y primera infancia que surge dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento, del Ministerio de Cultura de Colombia, y se inscribe en la estrategia de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre”. Se propone trabajar desde la biblioteca pública con un proyecto especial dirigido a los niños entre cero y seis años y a sus familias.

María Emilia López (2015), analiza los modos en que los niños de cero a seis años se apropian de la lectura. Concluye sobre la importancia de la oralidad, el valor de los vínculos familiares amorosos, la diversidad de libros, la disponibilidad de mediadores y, sobre todo, el impacto de una política pública que asume la responsabilidad de crear espacios y condiciones para que todas las familias accedan a experiencias en la biblioteca.

En síntesis, se incluyen en estos antecedentes expuestos, estudios que evidencian la importancia que tiene la lectura de cuentos en los hogares (el ámbito de la crianza) y en las aulas (el ámbito de lo escolar) en la primera etapa de la alfabetización cuando los niños aun no leen eficazmente por sí mismos.

Como hemos comprobado algunos hacen hincapié en el desarrollo del vocabulario, en la expansión y complejización de la base conceptual de los niños, en la comprensión y producción del discurso narrativo y escrito como modo de promover el ingreso temprano al proceso de alfabetización.

Adherimos a una perspectiva que resalte las posibilidades del sujeto, en tanto, consideramos que, escuchar un cuento o un texto breve, implica necesariamente una búsqueda de sentidos y una construcción de significados, por lo cual entendemos a esta actividad como un acto de lectura.

En este estudio, resaltamos la lectura de cuentos, en tanto, consideramos tiene un enorme potencial como facilitador de contextos de aprendizaje que habiliten al niño a construir el sentido de lo que es la lectura y la escritura como elemento cultural.

Nos interesa contribuir a la comprensión de la función social y comunicativa específica del cuento. Por tanto, valoramos al acto de leer un cuento en voz alta por parte de un adulto y la

escucha implicada de un niño como el primer acercamiento a la lengua escrita y a un discurso compartido.

Problema de investigación

Al referirnos a “alfabetización” nos referimos a prácticas vinculadas al desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y simbólicas que son habilitantes en el ingreso a la cultura escrita.

En Educación Inicial tiene un lugar central la lectura en voz alta de un cuento por parte del docente al considerarla una práctica universal. Sin embargo, en nivel primario, la lectura en voz alta, se sitúa del lado del alumno y al servicio de su ejercitación y evaluación.

La lectura en voz alta en nivel primario se asimila muchas veces con la lectura expresiva realizada por el alumno, con el foco en aspectos fonológicos y declamatorios: pausas largas y cortas, atención a la puntuación, a la exclamación y a una entonación apropiada.

Lerner, investigadora en didáctica de la lengua y especialista en proyectos de capacitación docente, considera que el predominio de la lectura en voz alta por parte de los alumnos deriva de una concepción del aprendizaje que ubica en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual.

Sobre la discrepancia entre los usos escolares y los usos sociales de la lectura, afirma:

¿Por qué se supone en la escuela que existe una sola interpretación correcta de cada texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela? (Lerner, D. 2001 p.3).

Es habitual en el campo pedagógico afirmar que un niño lee cuando sonoriza un texto escrito o cuando reproduce correcta o adecuadamente su contenido. Lo que comúnmente se llama lectura expresiva o comprensiva. La lectura en la escuela no es generalmente pensada en sí misma y es, a menudo, vivida como un mandato, como una obligación cuya finalidad es la de leer bien.

Graciela Montes, escritora, dice que la lectura en la escuela tiene su ámbito específico (el aula y, a veces, la biblioteca escolar); su tiempo específico (horarios de clase y tareas para el

hogar), y sus mediadores también específicos: maestros y ocasionalmente, bibliotecarios. (Montes, G. 1994).

Por eso, si el circuito escolar se cierra sobre sí mismo, las experiencias de lectura de los chicos tal vez se limiten a sus experiencias como alumnos, las representaciones que ellos construyan acerca de lo que los libros y la lectura pueden ser, también. Sin embargo, consideramos que en la construcción de los aprendizajes la adquisición y el enriquecimiento del lenguaje a través de la lectura resultan fundamentales.

Cuando un niño ingresa a la escolaridad un mundo nuevo se le abre desde muchos aspectos. Es en las instituciones educativas, donde el sujeto forma sus lazos sociales y se apropia de objetos de conocimiento que le permitirán insertarse socioculturalmente; los contextos comunicacionales le serán muy variados y habrá una multiplicidad de interlocutores adultos además del adulto cuidador o de otros adultos cercanos.

Siguiendo a la autora podemos pensar en que “(...) un movimiento de resistencia a este enclaustramiento debería organizarse en torno a tres ejes: la multiplicación de las ocasiones, la redefinición del repertorio con admisión de lo heterogéneo, lo no controlado y lo fortuito y la formación de mediadores apropiados” (Montes, G. 1994, p.5).

Por su parte Graciela Frigerio afirma que la continuidad de la institución educativa depende de recuperar su carácter triangulador: lo que significa recuperar la mediación del educador entre el objeto de conocimiento y el sujeto de aprendizaje (ecuación $1 + 1 = 3$). Concluye que, la escuela no es una institución donde lo más importante es socializar (ecuación $1 + 1 = 1$), tampoco debería ser la institución que no da respuesta a la demanda, de la sociedad y del sujeto (ecuación $1 + 1 = 0$).

Resaltamos la idea de la formación de mediadores apropiados (Montes. G. ,1994) y la importancia de recuperar el carácter triangulador de la institución educativa (Frigeiro, G., 1995), y destacamos la posición del docente mediador, partícipe necesario del enriquecimiento y dinamización del pensamiento y aprendizaje de sus alumnos, desde su rol incentivador (Di Scala y Pereira, M., 2003).

Para Cecilia Bajour si en un encuentro colectivo de lectura la escucha (...) se pone en juego gracias a una mediación que la habilite, la “levantada de cabeza” de cada lector, sus personales asociaciones, ideas, hallazgos e interpretaciones se podría materializar en un acto en el que todos los participantes tienen la posibilidad de socializar significados. (Bajour C, 2008).

La lectura compartida y en voz alta por parte de un adulto, muchas veces, tiene un impacto que está a la vista: los ojos asombrados, la boca levemente abierta, la respiración más lenta y, a la vez, organiza un espacio valioso entre la escucha de los niños y la recepción de cada escuchante.

La antropóloga francesa Michéle Petit nos propone que, la lectura puede ser un diálogo, íntimo o compartido con otros y al leer el lector experimenta que existe una lengua distinta de la que sea todos los días: la lengua del relato, de la narración, donde los hechos contingentes adquieren sentido en una historia organizada, puesta en perspectiva. (Petit, 2001).

Acordamos con Silvia Seoane, formadora de docentes y especialista en literatura infantil en que, nos interesa la lectura como actividad social de negociación de significados, (...) nos interesa el transcurrir de producción de sentidos: el trabajo de interpretación, compartido”. (Seoane, 2004. p. 12.).

Distinguimos la importancia que tiene la lectura en todo el proceso de aprendizaje del niño, sobre todo, cuando los que escuchan leer cuentos todavía no saben leer de corrido para sí mismos y para otros.

Puesto que, nos interesa también contribuir a la comprensión de la función social y comunicativa específica del cuento; la presente investigación tiene, precisamente, por objeto de estudio, los sentidos singulares que construyen los niños mientras escuchan un cuento leído en voz alta por parte de un adulto.

Pregunta de investigación

Puesto que consideramos que la lectura compartida y en voz alta proponen una experiencia con el lenguaje oral muy importante en los procesos de alfabetización a la vez que una presentación de diversos sentidos posibles en una historia (Stein, A y Rosenberg, R. 2010; Borzone, A. M. 2005; Edurne Goikoetxea Iraola y Naroa Martínez Pereña, 2015; Soler, 2003; Schlemenson, S., 2003; López, María Emilia., 2015); la pregunta de investigación es:

¿Cuál es el posicionamiento de lectura predominante de un niño que cursa primer grado³ frente a la escucha de un cuento leído en voz alta por parte de un adulto?

Propósitos generales

- Contribuir a la comprensión de la función social y comunicativa específica del cuento.
- Abordar el posicionamiento de lectura preponderante, de un grupo de niños que cursan primer grado, mientras escuchan un cuento leído en voz alta, por parte de un entrevistador.

Propósitos específicos

- Identificar el proceso de escucha –información literal- de niños que cursan primer grado, a partir de la administración de una prueba del dispositivo de diagnóstico Dip (le), en situaciones de lectura en voz alta por parte de un adulto.
- Relevar, en situaciones de lectura por parte de un adulto en voz alta de cuentos cortos, el posicionamiento de lectura preponderante de un grupo de niños que cursan primer grado, a partir de las interacciones individuales registradas por el entrevistador.

³ Se focalizará en el último tramo de primer grado luego de haber transitado un año en educación primaria sobre el aprendizaje de la alfabetización.

Consideraciones éticas del estudio

El estudio se desarrolla en la Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA), sede Villa Real, forma parte de un proyecto institucional sobre el análisis de las prácticas lectoras en primer grado. Se adjunta un consentimiento institucional de la presente investigación. (Ver anexo A).

La Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA), a su vez, decidió informar y pedir la correspondiente autorización a los padres de los niños.

Se tuvo en cuenta la voluntad expresada explícitamente de cada niño de participar en la experiencia de lectura. Además, la intervención de cada niño en este estudio pudo cesar en el momento que el participante así lo indicase.

Contexto conceptual

Dos preguntas iniciaron este camino:

¿Qué es leer?

¿Cuándo podemos afirmar que un niño lee?

Como respuesta fue en principio abocarnos en quienes aún no leen de corrido, a quienes los que por lo general no son pensados como “lectores”.

La especialista en educación temprana y en literatura infantil, María Emilia López (2015) ubica a la lectura en el origen de la relación de la vida: todos los niños leen desde que llegan al mundo, lecturas emancipadoras que permiten comenzar a otorgar sentidos a los estímulos infinitos que los rodean.

Hemos visto que los niños pequeños lejos están de ser lectores precarios, toda su experiencia con el mundo se ha construido en base a la lectura, a la construcción de significados; se insertaron en la cultura a fuerza de “leer el mundo”. (López, María Emilia, 2015 p.31).

Reiteramos que a partir de entender a la lectura como una construcción de sentidos (Di Scala y Cantú, 2003), acordamos con Montes, G. (2006) en que “analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido” (Montes, G.,2006, p.7).

Es así que, partimos de un enfoque Psicopedagógico que entiende a la lectura como un modo de apropiación subjetiva del lenguaje, en tanto, herramienta simbólica de apertura hacia otros –pares y adultos- y hacia los conocimientos; y consideramos que acceder a la riqueza y complejidad simbólica del lenguaje es uno de los requerimientos en el aprendizaje de la lectura.

Para Di Scala, M. (1999) resulta precedente al acceso al lenguaje escrito, un espacio de experiencia oral compartido, en su acepción de dar parte y tomar parte de la palabra. Por

su parte, Lerner, D. (1996) afirma que, “ciertas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él”. (Lerner, D. 1996 p. 5).

Consideramos que, la adquisición y el enriquecimiento del lenguaje a través de la lectura resultan fundamentales, sobre todo, cuando los que escuchan leer cuentos todavía no saben leer de corrido para sí mismos y para otros.

Nos interesa la situación de leer a través del maestro (Ana Kauffman, 2010), es decir, la situación en que los niños participan activamente en la construcción de significados mientras escuchan la lectura de un cuento leído en voz alta por parte de un docente.

Al respecto, Bajour, C. (2008),

La escucha de la interpretación de los otros se enhebra y entrama con la propia. Los fragmentos de sentido que originamos en ese encuentro, cuando entran en contacto con los fragmentos de otros pueden generar algo nuevo a lo que quizás en la lectura solitaria no se habría arribado. (Bajour Cecilia, 2008, p.3).

Resaltamos la importancia del maestro como un actor en el rol de lector, condición necesaria para comunicar el valor social de la lectura a sus alumnos y, a la vez, para entablar con sus alumnos una relación de lector a lector.

El escrito, en este caso, el cuento, en tanto soporte material y cultural, se transformará en un objeto con un valor significativo singular en la escucha de los niños, a través de una operación de orden simbólico.

Di Scala, M. y Pereira, M. (2003) consideran que “en el trabajo con el cuento, tal vez más que en cualquier otro género, hacen bisagra aspectos singulares del escuchante y aspectos canónicos de la lengua (a los que todos estamos sujetos)”. (Di Scala, M. y Pereira, M. 2002. p.2).

Para Lederman, S (2001) “el cuento es un símbolo narrativo culturalmente acuñado, que invita, por su forma y su contenido, a producir símbolos mediante el despliegue de la

narrativa personal” (Lederman, S. 2001. pág. 26).

Acordamos con Cantú, G. (2004) en que “en el proceso lector el sujeto paradójicamente debe re inventar esas significaciones culturales como tales a pesar de encontrarlas aparentemente ya dadas”. (Cantú, G. 2004, p. 105).

Consideramos que, leer es una operación de orden simbólico, es decir, de creación de sentidos nuevos, que se constituye en la tensión entre las significaciones sociales instituidas y los sentidos singulares instituyentes. (Cantú, G. 2004).

Como dice Michéle Petit, “el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con las del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye”. (Petit, M. 2001. p. 14).

Proponemos así, concebir al proceso lector como una producción simbólica (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001), es decir, una apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y de los objetos de conocimiento a la vez, en tanto, oferta simbólica de inscripción social y que le otorgan sentido a su experiencia subjetiva.

Precisiones de los principales conceptos utilizados -Extraídos de DIP (le)-

Consideramos que las formas en que un sujeto lee presentan ciertas particularidades que refieren a los aspectos de significación subjetiva evocados, es decir, apropiaciones singulares que el sujeto hace del lenguaje y de los objetos de conocimiento, que pueden comprenderse como manifestaciones de un posicionamiento en relación a lo escuchado. (Di Scala y Cantú, 2003).

Un concepto central en nuestro estudio es el de posicionamiento Di Scala, M., Cantú, G., (2003).

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 en tanto esencial a él, sino a una activa locación topológica variable y temporaria (Di Scala, M., Cantú, G., 2003 p. 8).

La situación alude al contexto variable, en el que el posicionamiento del sujeto se hace necesario y posible. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada. La producción leída refiere a las situaciones de lectura leída por el entrevistador.

Definimos a la lectura como una construcción de sentidos (Di Scala y Cantú, 2003). La información literal refiere a la recuperación de aquella información que el texto provee explícitamente. El texto es polisémico y, debe ser posible distinguir la lectura, como construcción de una versión, de otro proceso que lo tergiversa o lo subvierte. Las dimensiones de análisis serán los posicionamientos frente al lenguaje escrito.

En el posicionamiento glosador, el proceso lector se limita a la reproducción de la información textual. En el proceso de repetir el texto, la información que provee el texto toma preeminencia sobre los conocimientos que el sujeto posee, hasta el punto de que estos últimos pueden ser totalmente despreciados.

Si el conocimiento previo es desestimado de esa forma, el lector, en su sumisión al texto, que es elevado a la categoría de dogma, repite palabras de otro. Así, el posicionamiento glosador, supone un mundo textual que parecería estar definido por la autoridad del escritor.

En cambio, en el posicionamiento doxista, a través del proceso lector se intenta, predominantemente, transformar el texto escuchado y hacerlo compatible con los saberes referenciales de base. El proceso de opinar sobre el texto, 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.

El posicionamiento como doxista 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 doxa ante la imposibilidad de apertura

de sus sentidos referenciales de base.

Por el contrario, el posicionamiento lector alude al proceso como encuentro intersubjetivo, al armado de sentidos que toma en consideración lo escrito (el texto) e integra los saberes de base de quien lee. Leer supone un proceso de características dialógicas en el cual el sujeto pone en suspenso provisorio 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. En ese sentido sostenemos que, la lectura es una construcción de sentidos (Di Scala y Cantú, 2003), leer es pensar y dialogar, puesto que un proceso que no incluya pensamiento y diálogo interiorizado no puede denominarse lectura sino repetición u opinión.

Posicionamiento	Demanda al texto	Proceso
Glosador	Dogma	Repetir
Pensador y lector	Interlocutor	Pensar y dialogar
Doxista	Vocero	Opinar

(Di Scala, M., Cantú, G.,2003, p12.)

Metodología

Enfoque de la investigación

La recolección y el análisis de datos se realizaron en base al enfoque de investigación cualitativa, relacionado a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. (Sampieri Hernández, 2010 y Vieytes, 2004).

Diseño de la investigación

Descriptivo a partir del análisis de contenido.

Objeto de la investigación

Posicionamiento lector predominante en el proceso de escucha de un grupo de niños, que cursan primer grado, en la lectura en voz alta de un cuento breve por parte de un entrevistador.

Descripción de los métodos empleados:

Se ha utilizado el Subtest (ver anexo B) lectura leída por el entrevistador del DIP (1e): Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura, instrumento que ha proveído la información requerida para esta investigación.

El procedimiento ha consistido en la lectura en voz alta, de un cuento breve, por parte de la entrevistadora, en forma individual con cada niño y la posterior indagación de la producción narrativa leída a través de preguntas. Se han incluido las preguntas orientadas a la producción de contenido y no a la producción de inferencias que también evalúa el DIP (1e).

El espacio físico donde se ha llevado a cabo la situación de lectura en voz alta, es en la Biblioteca de la institución escolar y en el horario último del día. Se ha utilizado un grabador

y se ha efectuado su posterior desgrabación textual. (Ver anexo C).

La secuencia ha sido la siguiente:

1. La consigna: *Ahora te voy a leer algo; te pido que me escuches.*
2. Lectura de la narración: *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.*

El cuento utilizado en la prueba contiene un ordenamiento superestructural narrativo, es decir que tiene tres partes: marco, nudo y desenlace. El contenido de una superestructura es una macroestructura o tema. Se apunta, por tanto, a que el sujeto reconstruya tanto los contenidos de los relatos (macroestructura) como su ordenamiento narrativo.

La reconstrucción superestructural es considerada lograda cuando el niño recupera la idea principal en cada uno de los tres momentos narrativos: marco, nudo y desenlace, y en el orden temporero causal adecuado. Se denomina superestructura a la forma global del discurso, que define el ordenamiento y las relaciones entre sus partes.

Se consideran ideas principales las siguientes:

Marco, había una fiesta / se preparaba una fiesta;

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

Desenlace, se olvidó el regalo (o llegó a la fiesta sin regalo).

3. Luego de la lectura se procedió a, indagar la producción narrativa leída a través de preguntas. El objetivo de las preguntas de retención (A.1, A.2, B.1, B.2, B.3) es comprobar si el niño puede reconstruir la organización superestructural y

macroestructural del relato.

En el ítem **A** la reconstrucción superestructural y macroestructural del relato se efectúa en forma **autónoma**. La comprensión literal, en retención espontánea: (orientada a la reconstrucción supra estructural del relato) A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté? (si la reconstrucción es nula o parcial se ha pasado a la siguiente pregunta). A.2 ¿Qué le pasó a Mariela? (en caso de que la narración del niño haya sido incompleta se ha continuado con las preguntas del ítem B en forma total o parcial. Cualquier pregunta agregada se ha consignado).

A partir del ítem **B** la reconstrucción superestructural y macroestructural del relato ha sido **guiada**. Retención guiada: B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?, B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?, B.3 ¿Qué pasó después?

Muestra

Es una muestra basada en el criterio de accesibilidad, conformada por 18 niños que cursan primer grado en la Escuela Evangélica Cristiana Argentina, ECEA. Es una escuela de culto de jornada simple o completa optativa, los alumnos provienen, en su mayoría, del primer cordón del conurbano bonaerense perteneciente al partido de Tres de Febrero, lindante al barrio de la escuela.

Justificación de las técnicas

En función de lo anteriormente explicado en el apartado de descripción de los métodos empleados, este dispositivo permite acercarse a los sentidos individuales y compartidos que son motivo de esta indagación.

Análisis de datos

El primer procesamiento de la información recolectada fue a través de una desgrabación textual de las entrevistas realizadas a los niños (ver anexo C), por medio del instrumento que ha suministrado la información para esta investigación: DIP (le), Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura, subtest lectura leída por el entrevistador. (Ver anexo B)

Luego se procedió a elaborar categorías de análisis en base a, por una parte, a los objetivos subyacentes en la indagación de la producción narrativa que hacen los niños y niñas sobre el relato leído en voz alta; en los procesos de escucha de retención espontánea y de retención guiada con el objetivo era comprobar si los niños entrevistados podían reconstruir la organización superestructural y marcoestructural del relato. Por otra parte, se hizo especial hincapié en las producciones narrativas que realizaban los niños y niñas en torno a la indagación del relato leído en voz alta por la entrevistadora.

En base a estas las producciones narrativas elaboradas por los niños durante las entrevistas y a los objetivos que sustentan la indagación de la comprensión del relato leído en voz alta, se elaboraron las siguientes categorías de análisis.

En la indagación: ¿qué te acordas de lo que te conté?, relevamos una producción narrativa con un ordenamiento superestructural acorde al del relato leído en voz alta. Es decir, el niño o niña entrevistados recuperaron espontáneamente los tres momentos narrativos: marco, nudo y desenlace, en un orden temporo causal adecuado.

Es así que, consideramos que logró una reconstrucción superestructural del relato leído en voz alta.

Sin embargo, si en la producción narrativa recupera espontáneamente uno o dos momentos narrativos, se valoró como una reconstrucción parcial del relato leído en voz alta y se consigna el momento narrativo recuperado: recuperación parcial con elemento narrativo marco, recuperación parcial con elemento narrativo nudo, recuperación parcial con elemento narrativo desenlace o si la hubiere una combinación de dos momentos narrativos.

Si la reconstrucción narrativa del relato leído en voz alta era nula o parcial, se procedió a indagar mediante preguntas. Es decir, si no se lograba la reconstrucción se guiaba de la siguiente manera:

- Con la pregunta *¿por qué Mariela estaba contenta?* para el momento narrativo marco

En las producciones narrativas valoramos una reconstrucción con un argumento causal del estado del personaje principal y una reconstrucción con otro argumento causal diferente al del estado del personaje principal.

- Con la pregunta: *¿qué hizo antes de que la vinieran a buscar?* para el momento narrativo nudo

Por lo tanto, valoramos una reconstrucción narrativa con una relación temporal no simultánea de anterioridad, una reconstrucción narrativa con otro elemento causal y una reconstrucción narrativa con otra relación causal.

- Con la pregunta: *¿qué pasó después?* para el momento narrativo desenlace

Así, identificamos reconstrucciones narrativas diferentes. A continuación, presentamos un cuadro de doble entrada con la información recolectada durante las entrevistas realizadas a los niños.

Cuadro n.1.

Se identifica en la primera columna, con la letra N y un número a cada niño entrevistado y a los procesos de comprensión literal: retención espontánea (A.1) y (A.2)- y retención guiada, durante la indagación de los tres momentos narrativos– marco (B.1), nudo (B.2) y desenlace (B.3).

	A.1 Retención espontánea: ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?	A.2 Retención espontánea: ¿Qué le paso a Mariela?	B.1 Retención guiada: ¿Por qué Mariela estaba contenta?	B.2 Retención guiada: ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?	B.3 Retención guiada: que le paso después?
N.1	Que Mariela fue a la fiesta iba a hacer un regalo pero no estaba.	No tenía el regalo	(silencio)	(silencio)	(silencio)
N.2	(Silencio)	No tenía el regalo	Porque era su programa más favorito.	(silencio)	(silencio)
N.3	Que Mariela (...) le faltaba poquito para que	No tenía el regalo	Porque iba con sus amigas.	Se puso contenta	No tenían el regalo

	<p>la vinieran a buscar sus amigas, pero (...) y había más gente inflando los globos, (...) que no tenía regalo, eso.</p>			
N.4	<p>Que Mariela (...) Que Mariela estaba en su casa, que Mariela estaba en su casa (...) ayudando a su amiga a hacer una torta, preparando el regalo y fueron a buscarlos, y se fue con la tía que estaba ahí afuera. Y sonó el timbre y salió corriendo para ponerse el vestido y cuando se fue, se fue caminando con la gente y se olvidó el regalo.</p>			

N.5	Que Mariela prendió la tele, estaba ayudando a su mejor amiga, entonces, cuando prendió la tele, vio su programa favorito y cuando tocaron el timbre, se puso el vestido, se fueron y no trajo el regalo.		Porque iba a una fiesta con su mejor amiga.		
N.6	Que Mariela estaba armando el regalo para su amiga y después tocan el timbre, después se vistió todo, con su vestido y se peinó y no trajo el regalo.	Emmm (pensativa)	Para ir a su fiesta, de su amiga.	Corrió, caminaba.	Después se olvidó el regalo.
N.7	¿Es de una historia? Creo que esta historia no la escuche nunca.	No tuvo el regalo porque no lo compro.	Porque se iba a ir a algún lado.	Se puso el vestido y se dio cuenta que no estaba el regalo.	(silencio)

N.8	Que cuando fue el cumpleaños no tenía el regalo. Y entonces se olvidó el regalo, fue, a... como se llama, no me sale la cosa y le dio la torta.	Esa parte no la escuche, me desconcentre.	Porque le dio la torta.	¿Quién?,¿Mariela? Abrió la torta me parece.	No me acuerdo.
N.9	Que.... era una fiesta y una amiga de Mariela le trajo una torta y la ayudo inflar los globos.	Y sonó el timbre y se tenía que peinar, poner el vestido y todo eso.	(reflexiona) No me acuerdo.	No me acuerdo.	No me acuerdo.
N.10	Porque... la chica no podía llegar porque, porque, se fueron, porque está tardando mucho y miro su programa favorito en la	Se puso triste y no fue a la fiesta, primero se tenía que cambiar y peinar y cuando venía esa chica la podía llevar, pero llego			

	tele	tarde. Se hizo tarde y se fue la chica. Pobrecita, la dejaron solita en su casa. La dejaron en su casa con su mamá.			
N.11	Era la fiesta de la mejor amiga de Mariela y se olvidó el regalo por mirar televisión.				
N.12	De que había una fiesta y había una amiga que ayudo a inflar los globos y a terminar la torta y después faltaba muy poco para que la vinieran a buscar y después prendió la tele y cuando la vinieron a buscar corrió a				

	ponerse el vestido y a peinarse y después cuando llegaron a la fiesta no había ningún regalo. Me parece, no sé.				
N.13	Que Mariela la había ayudado a su amiga a poner los globos y prendió la tele justo y daban su programa favorito y escucho que tocaban el timbre y corrió a ponerse el vestido y a peinarse y se fue.				
N.14	De que estaban muy apuradas por el cumple de su amiga, entonces, como que, tocaron el timbre,	Que estaba muy apurada y no... la mejor amiga, como que, tocaron el timbre y bueno.	Porque era el cumpleaños de su amiga.	Se fue caminando.	Que fue y se dio cuenta que se olvidó el regalo.

	entonces, como que, lo que paso fue que la amiga no trajo el regalo.				
N.15	De que estaba ayudando a su amiga con el regalo y que cuando fue a la fiesta no lo tenía.	¿Se puso mal?	Silencio	Se puso el vestido.	Se fue
N.16	Dos cosas más, otras cosas más.	Que no trajo el regalo.	Porque era la fiesta.	Peinarse, vestirse.	Se olvidó el regalo.
N.17	De que se fue caminando a la fiesta y se olvidó el regalo.	Se puso la tele con su programa favorito.	Estaba contenta porque era el cumpleaños de su amiga.	Se puso la tele en su dibujo favorito.	Se fue caminando se olvidó el regalo.

N.18	¿Cómo qué?	Que no tenía su regalo.	Pensaba que iba a tener su regalo, pero no.	Corrió rápidamente a cambiarse.	Se fueron caminando a la fiesta.
------	------------	-------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

Para continuar con el análisis retomaremos las dimensiones conceptuales en torno a los posicionamientos lectores, eje de nuestra indagación y haremos un entrecruzamiento con las categorías de análisis elaboradas con anterioridad, a partir de las producciones narrativas de los niños y de las niñas entrevistados y los objetivos subyacentes en la indagación del relato leído en voz alta por la entrevistadora.

En el **posicionamiento glosador** el proceso lector se limita a repetir el texto, la información que provee el texto toma preeminencia sobre los conocimientos que el sujeto posee, hasta el punto de que estos últimos pueden ser totalmente despreciados.

Este posicionamiento lo hemos relevado en la retención espontánea y en la retención guiada de la reconstrucción narrativa con un desenlace final literal, en la indagación acerca de ¿qué te acuerdas de lo que te conté?, ¿qué le pasó a Mariela?, y ¿qué paso después? Dichas producciones narrativas de los niños y niñas entrevistados refieren a un único elemento del relato leído en voz alta que es *“no tenía el regalo”* (N.1 / N.2 / N.3 / N.6 / N.14 / N.15 N.16 / N.17 / N.18). Entonces, este posicionamiento glosador puede evidenciarse cuando el sujeto da una respuesta literal, sin inferencias posibles.

En el **posicionamiento doxista**, a través del proceso lector se intenta opinar sobre el texto, 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. Supone obviar el sentido propuesto por el autor en beneficio del sentido propio que arbitrariamente se atribuye al texto.

En las reconstrucciones narrativas identificamos este posicionamiento a través de las siguientes producciones: ¿en la indagación acerca de qué le pasó a Mariela?, una reconstrucción narrativa con un desenlace final distinto al del relato leído en voz alta por el entrevistador *“No tuvo el regalo porque no lo compro”* (N.7); en la indagación acerca de qué le pasó después?, una reconstrucción narrativa con inclusión de elementos novedosos *“¿Quién? Mariela? Abrió la torta me parece”* (N.8), *“Se fueron caminando a la fiesta”*. (N.18), *“Pensaba que iba a tener su regalo, pero no”*. (N.18); en qué hizo antes de la viniera a buscar?, una reconstrucción narrativa con otra relación y, o elemento causal: *“Se puso*

contenta” (N.3), “*Corrió, caminaba*”. (N.6) “*Se fue caminando*” (N.14) “*Peinarse, vestirse*”. (N.16) “*Se puso el vestido*”. (N.15) “*Corrió rápidamente a cambiarse*”. (N.18) “*Se puso contenta*” (N.3); en la indagación acerca de por qué Mariela estaba contenta? Identificamos producciones narrativas con otro argumento causal diferente al del relato leído en voz alta: “Porque era su programa más favorito” (N.2), “Porque iba con sus amigas”. (N.3); en la indagación acerca de qué le pasó después? Identificamos una reconstrucción narrativa con otro elemento causal “Se fueron caminando a la fiesta” (N.18).

Dichas producciones narrativas, elaboradas por los niños y niñas entrevistados, se caracterizan por incluir un elemento causal diferente y novedoso al del relato leído en voz alta por la entrevistadora.

En cambio, en **el posicionamiento lector** se alude al proceso como encuentro intersubjetivo, al armado de sentidos que toma en consideración lo escrito (el texto) e integra los saberes de base de quien lee. Es un proceso de características dialógicas en el cual el sujeto pone en suspenso provisorio 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. Así, el texto es portador de novedades.

Hemos caracterizado un posicionamiento lector cuando los niños entrevistados recuperaron espontáneamente los tres momentos narrativos: marco, nudo y desenlace, en un orden temporario causal adecuado. (N.4 / N. 11 / N.12 / N.13)

En la siguiente producción narrativa de un niño entrevistado (N.4), durante la indagación a partir de la pregunta ¿qué te acordas de lo que te conté?, se incluyen elementos narrativos que amplían la reconstrucción narrativa del relato escuchado:

“Que Mariela (...) Que Mariela estaba en su casa, que Mariela estaba en su casa (...) ayudando a su amiga a hacer una torta, preparando el regalo y fueron a buscarlos, y se fue con la tía que estaba ahí afuera. Y sonó el timbre y salió corriendo para ponerse el vestido y cuando se fue, se fue caminando con la gente y se olvidó el regalo.” (N.4)

En cambio, este otro relato “*Era la fiesta de la mejor amiga de Mariela y se olvidó el regalo*

por mirar televisión” (N.11), da cuenta de una síntesis del relato leído en voz alta por la entrevistadora y, a su vez, de la recuperación de los tres momentos narrativos constitutivos del relato.

Estas dos elaboraciones que tomamos como ejemplo, nos permiten reflexionar que, si bien ambos dan cuenta de un posicionamiento lector particular, cada niño entrevistado -a partir de su propio proceso de escucha- se ve involucrado de manera diferente. Cada niño construyó subjetivamente una producción narrativa singular acerca del relato leído en voz alta por la entrevistadora.

Nos interesa resaltar que, este posicionamiento de características lectoras también se manifestaba a través de preguntas espontáneas que hacían los niños acerca del relato leído en voz alta:

“¿Es de una historia? Creo que esta historia no la escuche nunca” (N.17);

“¿Se puso mal?” (N.15);

“¿Cómo qué?” (N.18).

O, a través de algunos de sus comentarios:

“Esa parte no la escuche, me desconcentre” (N.8);

“Dos cosas más, otras cosas más” (N.16); y en su necesidad de poner en evidencia un descubrimiento *“Se puso triste y no fue a la fiesta. (...) Pobrecita, la dejaron solita en su casa. La dejaron en su casa con su mamá”* (N. 10); *“Que estaba muy apurada y no... la mejor amiga, como que, tocaron el timbre y bueno”* (N.14).

Y también, en su búsqueda de verbalizar su propio proceso elaborativo de una posible explicación para lo que estaban tratando de reconstruir:

“le faltaba poquito para que la vinieran a buscar sus amigas, pero (...) y había más gente inflando los globos, (...)” (N.3);

“Porque... la chica no podía llegar porque, porque, se fueron, porque está tardando mucho”

y miro su programa favorito en la tele". (N. 10)

Resultados

La indagación de los procesos de comprensión estuvo orientada a que el niño reconstruya la organización superestructural y macroestructural del relato en forma autónoma o guiada.

Se evidenciaron reconstrucciones superestructurales y macro-estructurales parciales de la literalidad del cuento leído en voz alta por el entrevistador y a veces en un orden temporocausal distinto al leído en el relato.

Posicionamiento Glosador	Posicionamiento Doxista	Posicionamiento Lector
N.1 / N.2 / N.3 / N.6 / N.14 / N.15 N.16 / N.17 / N.18	N.2/ N.3/ N.6/N.7/ N.8/ N.14/ N.15/ N.16/ N.18	N.3/N.4/N.8/N. 10/N. 11/ N.12 / N.13/N.14/ N.15/ N.16/N.17/N.18

A partir de las interacciones individuales registradas por el entrevistador, inferimos que no hay un único posicionamiento de lectura preponderante en un grupo de niños que cursan primer grado. Esto, nos permite reflexionar que, si bien damos cuenta de un posicionamiento lector particular, no aludimos con él a una ubicación fija e intrínseca en tanto esencial a él, sino a una activa locación topológica variable y temporaria (Di Scala, M., Cantú, G., 2003 p. 8).

En torno a la indagación de la producción narrativa de los niños entrevistados, se destacan regularidades que identifican a los procesos de escucha involucrados. Dichas regularidades se caracterizan por:

1. incluir elementos narrativos que amplían la reconstrucción narrativa del relato escuchado.
2. presentar un ordenamiento temporocausal diferente al del cuento atendido.

3. recuperar información explícita del texto.

Otros hallazgos de la presente investigación es afirmar que los silencios, las preguntas espontáneas de los niños, sus comentarios, su necesidad de poner en evidencia un descubrimiento o por momentos verbalizar su propia búsqueda con otros una posible explicación para lo que estaban tratando de componer, constituyen la trama de la construcción de sus propias significaciones y del acompañamiento de la lectura. En otras palabras, su involucramiento.

Muchas veces no interfieren en la reconstrucción general del relato, sino que cada niño entrevistado -a partir de su propio proceso de escucha- se ve involucrado de manera diferente. Cada niño construye subjetivamente una producción narrativa singular acerca del relato leído en voz alta por la entrevistadora.

Conclusiones

Comprobamos que un cuento es un relato de ficción que moviliza experiencias personales, suscita afectos además de poner en juego esquemas cognitivos.

Resaltamos la importancia de priorizar la lectura de un cuento en voz alta, por parte de un adulto y la escucha implicada de un niño, por la función social y comunicativa específica del cuento: la búsqueda de sentidos singulares en un entorno social más amplio, en tanto, símbolo culturalmente acuñado. Y también y a la vez personal y particular de cada lector/escuchante.

Es frecuente en el ámbito escolar afirmar que un niño sabe leer cuando sonoriza un texto escrito o cuando reproduce correcta o adecuadamente su contenido.

En Educación Inicial tiene un lugar central la lectura en voz alta de un cuento por parte del docente al considerarla una práctica universal. Sin embargo, en el nivel primario, la lectura en voz alta, se sitúa del lado del alumno y al servicio de su ejercitación y evaluación.

De este modo, la lectura en voz alta en nivel primario se asimila muchas veces con la lectura expresiva realizada por el alumno, con el foco en aspectos fonológicos y declamatorios: pausas largas y cortas, atención a la puntuación, a la exclamación y a una entonación apropiada. Lerner, D. (1996), investigadora y especialista en didáctica de la lengua y en proyectos de capacitación docente considera que, este predominio de la lectura en voz alta, por parte de los alumnos, deriva de una concepción del aprendizaje que ubica en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual dejando por fuera la subjetividad en este trabajo de investigación también llamado “involucramiento”.

Concluimos que, el acto de leer un cuento en voz alta por parte de un adulto, tiene un enorme potencial facilitador de contextos de aprendizaje que habilitan al niño a construir el sentido de lo que es la lectura y la escritura como elemento cultural y proceso subjetivante.

Por eso entendemos a la lectura compartida y en voz alta por parte de un docente, y a la escucha implicada de un niño, como el primer acercamiento a la lengua escrita y a un discurso compartido, en tanto, habilitan al niño a construir el sentido de lo que es la lectura y la escritura como elemento cultural.

Un docente es un agente privilegiado que puede ser un mediador de la narrativa y a la vez transmisor del valor atesorado de lo narrado y escrito en nuestra cultura y su perdurabilidad en el tiempo. Creemos que esa función filiadora es transmitida por el agente de la educación, el docente que asume un lugar de narrador trasmite los bienes culturales a quien ubica como heredero de ese legado.

Hay escuelas e instituciones hospitalarias que crean dispositivos para que la ficción literaria circule por los carriles de la invención, libertad y por el propio placer de la lectura, sin escolarizar el relato narrativo. Si la escuela respeta lo que cada uno puede armar subjetivamente con las distintas formas de ficción literaria, ello seguramente produciría mayor deseo de leer, ofrecerlo como un objeto posible de ser apropiado y dejar que cada lector o lectora arme su mundo imaginario.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M; Silvestre (2004). La lectura y la escritura. En Alvarado, M. (Comp.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNQ.
- Álvarez, P. (2004). Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. En Arizpe, Evelyn y Styles, Morag. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.
- Bajour, Cecilia (2008). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Imaginaria, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, No. 253.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68,115-132.
- Borzone, A.M y Rosemberg, C.R (2000). Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. *Lectura y Vida*, 2 18-25 Argentina.
- Borzone, A. M (2005). Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *En Revista Mexicana de Psicología*, 22 No. 1. 121 – 135. México.
- Braslavsky, B. (1997). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida, nro. año*. Argentina.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Brunner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina, Bs. As: Fondo Cultura Económica.
- Cantú, G. (1999). ¿Leer es dialogar? En Schlemenson, S (Comp.). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones clínicas*. Argentina, Bs. As.: Paidós.

- Di Scala, M. (1999). Un modelo instrumental para el diagnóstico clínico. *Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones clínicas*. Argentina, Bs. As.: Paidós.
- Cantú, G. (2004). La lectura reinventada. En Shlemenson, S. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y voces pasadas*. Argentina, Bs. As.: Paidós.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Argentina, Bs. As.: Noveduc.
- Cook-Gumperz, Jenny (1988) La construcción social de la alfabetización. En Cook-Gumperz, J. (1988) (Comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Cuadro, A., Trías, D y Castro, C (2007). Ayudando a futuros lectores. En *La habilidad lectora* (p. 15 a 22). Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Daniels, H (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. 2ed. Granada: Educación para la diversidad.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L.; Gottheil, B; Aldrey, A.; Jiménez Fernández, G.; Pujals, M.; Rosa, G. y Serrano Chica, F.D. (2006). LEE Test de Lectura y Escritura en español. Buenos Aires: Paidós.
- Di Scala, M., Cantú, G (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura*. 1ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ediciones Novedades Educativas.
- Di Scala, M., Pereira, M., (2002). *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, nro. 49: Niños, cuentos y palabras. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

- Di, Scala, M. (1999). ¿Qué se aprende al leer y al escribir? En Shlemenson, S (Comp.). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones clínicas*. Argentina, Bs. As.: Paidós.
- Di Scala, M. y Pereira, M.; (2002). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. *Colección de 0 a 5. Niños, cuentos y palabras. Literatura y lectura infantil en Jardín infantil*. Novedades Educativas.
- Equipo de Psicopedagogía del HNRG y voluntarios del Proyecto: “*Proyecto de Promoción de Lectura del Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez*”.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (comp.). (1980). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Bs. As., Siglo 21.
- Frigerio, Graciela (1995). Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores. En Schlemenson, S.: *Cuando el aprendizaje es un problema*. Ed. Miño y Dávila, Bs As.
- Steiner, George. (1976) Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. *Lenguaje y silencio*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). *Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión*. Educación XX1, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334.
- Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt (2009). En *Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión*. Educación XX1, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir, el día a día en las aulas*. 1ed. Buenos Aires: Aique.
- León, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.

- Lederman, S. (2000). “Antes de la lectura”; en Ensayos y Experiencias, No 34. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17, No 1. Argentina.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Lectura Económica.
- Manrique, A. M. B., & Rosemberg, C. R. (1992) La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y Vida*. International Reading Association. 11 – 11, 0325-8637.
- López, María Emilia (2015) Un pájaro de aire: la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Molinari, Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montes, Graciela (1994). *Lectura abierta y lectura clausurada*. En: Hojas de lectura N° 31. Fundalectura: Bogotá.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Montes G. (2007). Entrevista a Montes, G. Realizada por María Emilia López. *E-Eccleston. Estudios realizados sobre la Educación Inicial*. Vol. 6 (9) 46-49.
- Moschovaki, E & Meadows, S. (2005). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias clasificadas por libro, género de texto y formato narrativo. *ECRP*. Vol. 7. No. 2.
- Moyano Segundo (2010), texto editado en la Diplomatura de Psicoanálisis y prácticas socio-educativas, FLACSO Argentina.
- Pereira, M.; Di Scala, M. (2002). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. *Colección*

de 0 a 5. Niños, cuentos y palabras. Literatura y lectura infantil en Jardín infantil.
Novedades Educativas.

- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Argentina, Bs. As: FCE.
- Reyes, Yolanda (1995). *Revista Amigos del libro*. Madrid. España., N°28
- Rodari, Gianni. (1980) “La imaginación en la literatura infantil”. *Revista Perspectiva Escolar*. Nro. 43, 9-13.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A.; Menti, A. (2012). Orientación Educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, N°11. ISSN 1515-6877.
- Roberto Hernández Sampieri; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Seone, Silvia (2004). Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura. *Ponencia presentada en el Pos título de Literatura Infantil y Juvenil – CEPA*.
- Shlemenson, S. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y voces pasadas*. Argentina, Bs. As.: Paidós.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador, en: Teberosky, A. y Soler, M. (Coord.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Stein, A; Rosemberg, R (2010). La lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cuadernos de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas [37]: 39 – 68. ISSN 0104-1371.

- Teale, W., Martínez, M. G.; & Glass, W. L. (1989). Describing classroom storybook reading. In David Bloome (Ed.), *Classrooms and literacy* (pp. 158-188). Norwood, NJ: Ablex.
- Vieiro Iglesias, P y Gómez Veiga, I. (2004) *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Cap. 3: La representación del significado en la memoria. Ediciones Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- Vieytes (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. - 1. ed.- Buenos Aires: De las ciencias.
- Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti y Kaderavek, (2013). En *Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión*. Educación XX1, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334.

ANEXO A

La Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA) decidió realizar una evaluación para conocer como sus alumnos de primer grado construyen sentidos propios en torno a la lectura en voz alta de un relato por parte de un adulto.

El objetivo de esta evaluación es estudiar los procesos de escucha de niños en la lectura en voz alta por parte de un adulto, más precisamente, los primeros acercamientos a la lectura por medio de la lectura en voz alta de los adultos.

En qué consiste la evaluación:

Todas las entrevistas se realizarán en un aula y en la biblioteca de la escuela y estarán a cargo de un profesional Psicopedagogo.

El entrevistador leerá un relato en voz alta a un niño de primer grado y le hará preguntas sobre lo leído.

Asimismo, durante la evaluación el psicopedagogo se fijará con mucha atención si los niños tienen ganas de realizar las actividades o no, y respetarán siempre su voluntad.

Los resultados no tendrán un valor clínico, es decir, no podrán ser utilizados para decir que un niño en particular está en un punto determinado de su desarrollo intelectual.

Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley No 25.326 de Protección de datos personales. Es decir, se preservará la identidad de los niños. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados por la Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA) y serán material de investigación para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM de Rocio Azucena Garcia, en el contexto de esta evaluación y con el fin de comprender como los niños construyen sentidos propios en torno a la lectura en voz alta de un relato por parte de un adulto, para adoptar acciones educativas que promuevan los primeros acercamientos a los procesos de lectura en los niños.



Lic. Nancy I. Fernández
Vicedirectora
Nivel Inicial y Primario

ANEXO B

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.

Retención Espontánea

A.1. ¿Qué te acordás de lo que te conté?

A.2. ¿Qué le pasó a Mariela?

(En caso de que la narración del niño sea incompleta se continúa interrogando con las preguntas del ítem B en forma total o parcial. Cualquier pregunta agregada debe consignarse.)

Retención guiada

B.1. ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2. ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3. ¿Qué pasó después?

C. Inferencia

C1. ¿Qué se festejaba? ¿Cómo te diste cuenta?

C.2. ¿Por qué Mariela no tenía el regalo cuando llegó a la fiesta?

ANEXO C

TRANSCRIPCION DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

N1

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

Que Mariela fue a la fiesta, iba a hacer un regalo, pero no estaba.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

No tenía el regalo

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta? (silencio)

B.2 ¿Qué hizo antes de que vinieran a buscarla? (silencio)

B.3 ¿Qué pasó después? (silencio)

N.2

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

No contesta

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

No tenía regalo

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Porque era su programa más favorito

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

No contesta

B.3 ¿Qué pasó después?:

No contesta

N.3

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

Que Mariela (...) le faltaba poquito para que vengan sus amigas a buscarla pero (...) y había más gente que estaba inflando los globos, (...) que no tenía regalo, eso.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

No tenía el regalo.

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Porque iba con sus amigas

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Se puso contenta

B.3 ¿Qué pasó después?:

No tenían el regalo.

N.4

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

Que Mariela (...) Que Mariela estaba en su casa, que Mariela estaba en su casa (...) ayudando a su amiga a hacer una torta, preparando el regalo y fueron a buscarlos, y se fue con la tía que estaba ahí afuera. Y sonó el timbre y salió corriendo para ponerse el vestido y cuando se fue, se fue caminando con la gente y se olvidó el regalo.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N.5

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

Que Mariela prendió la tele, estaba ayudando a su mejor amiga, entonces, cuando prendió la tele, vio su programa favorito y cuando tocaron el timbre, se puso el vestido, se fueron y no trajo el regalo.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Porque iba a una fiesta de su mejor amiga.

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N.6

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

Que Mariela estaba armando un regalo para su amiga y después toco el timbre, después se vistió todo, con su vestido y se peinó y no trajo el regalo.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela? (silencio)

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Para ir a su fiesta, de su amiga.
B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:
Corrió, caminaba.
B.3 ¿Qué pasó después?:
Después se olvidó el regalo.

N.7

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:
¿Es de una historia? Creo que esta historia no la escuche nunca.
A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:
No tuvo el regalo porque no lo compro.

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:
Porque... se iba a ir a un lado.
B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:
Se puso el vestido y el regalo, y se dio cuenta que no estaba el regalo.
B.3 ¿Qué pasó después? (silencio)

N.8

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté? Que cuando fue al cumpleaños no tenía el regalo.
Y entonces se olvidó el regalo, fue, a... como se llama, no me sale la cosa y le dio la torta
A.2 ¿Qué le pasó a Mariela? Eee... esa parte no la escuche, me desconcentre.

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta? Porque le dio la torta
B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar? ¿Quién? ¿Mariela? Abrió la torta me parece
B.3 ¿Qué pasó después? No me acuerdo.

N.9

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:
Que... era una fiesta y una amiga de Mariela la ayudo a hacer la torta y a inflar los globos
A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:
Y sonó el timbre y se tenía que peinar, poner el vestido y todo eso.

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?
B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:
No me acuerdo
B.3 ¿Qué pasó después?

N. 10

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

Porque... la chica no podía llegar porque, porque, se fueron, porque está tardando mucho y miro su programa favorito en la tele

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

Se puso triste y no fue a la fiesta, primero se tenía que cambiar y peinar y cuando venía esa chica la podía llevar pero llegó tarde. Se hizo tarde y se fue la chica. Pobrecita, la dejaron solita en su casa. La dejaron en su casa con su mamá.

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N. 11

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

Era la fiesta de la mejor amiga de Mariela y se olvidó el regalo por mirar televisión.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N. 12

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acuerdas de lo que te conté?:

De que había una fiesta y había una amiga que ayudó a inflar los globos y a terminar la torta y después faltaba muy poco para que la vinieran a buscar y después prendió la tele y cuando la vinieron a buscar corrió a ponerse el vestido y a peinarse y después cuando llegaron a la fiesta no había ningún regalo. Me parece, no sé.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N.13

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

Que Mariela la había ayudado a su amiga a poner los globos y prendió la tele justo y daban su programa favorito y escucho que tocaban el timbre y corrió a ponerse el vestido y a peinarse y se fue.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

B.3 ¿Qué pasó después?

N.14

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

De que estaban muy apuradas por el cumple de su amiga, entonces, como que, tocaron el timbre, entonces, como que, lo que paso fue que la amiga no trajo el regalo.

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

Que estaba muy apurada y no... la mejor amiga, como que, tocaron el timbre y bueno

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Porque era el cumpleaños de su amiga

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Se fue caminando

B.3 ¿Qué pasó después?:

Que fue y se dio cuenta que se olvidó el regalo

N.15

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

De que... estaba ayudando a su amiga con el regalo y que cuando fue a la fiesta no lo tenia

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

¿Se puso mal?

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Se puso el vestido

B.3 ¿Qué pasó después?:

Se fue

N.16

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

Dos cosas más, otras cosas más

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

Que no trajo el regalo

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Porque era la fiesta

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Peinarse, vestirse

B.3 ¿Qué pasó después?:

Se olvidó el regalo

N. 17

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

De que se fue caminando a la fiesta y se olvidó el regalo

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?

Se puso la tele con su programa favorito

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Estaba contenta porque un cumpleaños de su amiga

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Se puso la tele en su dibujito favorito

B.3 ¿Qué pasó después?:

Se fue caminando a la fiesta y se olvidó el regalo

N.18

Retención espontánea:

A.1 ¿Qué te acordas de lo que te conté?:

¿Cómo qué?

A.2 ¿Qué le pasó a Mariela?:

Porque no tenía su regalo

Retención guiada:

B.1 ¿Por qué Mariela estaba contenta?:

Pensaba que iba a tener su regalo, pero no

B.2 ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?:

Corrió rápidamente a cambiarse

B.3 ¿Qué pasó después?:

Se fueron caminando a la fiesta

Curriculum Vitae, Rocío Azucena García

Estudios realizados:

2011 Psicopedagoga. Universidad Nacional de San Martín.

Otros estudios:

2018 – Seminario “Introducción al Psicoanálisis de adolescentes”. Unidad Interdisciplinaria de Salud. Centro de Estudios Psicoanalíticos. Universidad Nacional De San Martín, UNSAM.

2019 – Curso de Posgrado Virtual: Intervenciones Psicopedagógicas en Adolescentes, de 32 horas reloj. Organizado por el Programa Psicopedagógico para Adolescentes de la Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Experiencias laborales:

2012-2013 Evaluaciones Cognitivas en Proyecto EISAR (Evaluación Integral de la Salud en Áreas de Riesgo). Módulo de Evaluación Cognitiva de niños de 0 a 6 años. ACUMAR (Autoridad Cuenca Matanza Riachuelo). Dirección: Sebastián Lipina, Haydee Echeverría.

2013 - 2018 Maestra de apoyo en procesos de inclusión escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2016 (en curso) Psicopedagoga en LUSITARE, Espacio Terapéutico de Neurodesarrollo. Monserrat, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2018 (en curso) Profesional de apoyo externo en procesos de inclusión escolar con adolescentes con necesidades educativas especiales.

2019 (en curso) Psicopedagoga en Centro Terapéutico Incluyendo. Pdo. San Martín.