

Estudios en Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad de Celaya (enero-junio, 2022), Vol. 12, Núm. 1, 19-32.
Artículo recibido: 02/02/2022. Artículo aceptado: 12/05/2021.

Intervenciones psicopedagógicas en las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura

Psychopedagogical interventions in literacy learning difficulties

Carlos Eduardo Savedra

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, República Argentina

Resumen

El presente trabajo constituye un esfuerzo de reflexión teórica y aplicación práctica en torno a los procesos de adquisición de la lectoescritura y sus posibles dificultades desde una mirada holística.

El lenguaje es uno de los muchos sistemas de representación creados por el hombre para interpretar el mundo. El ingreso de los individuos a la comunidad de los hablantes acontece mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en estrecha relación con el paradigma reinante según las coordenadas espaciales y temporales. El texto plantea además que algunos sistemas de escritura son más transparentes que otros y problematiza en torno al tipo de sujeto que se constituye en usuario del sistema de presentación (lenguaje) actual.

Se propone un recorrido por los diversos paradigmas de intervenciones psicopedagógicas: constructivismo, cognitivism, neurociencias, psicopedagogía clínica, etc. y una viñeta clínica ficticia a los fines de procurar un análisis y aplicación práctica del marco teórico.

Finalmente, el escrito, habrá cumplido su fin si despierta en el lector conciencia de que el ser humano se inscribe en un contexto biológico, social, cultural y ambiental que le posibilitarán o no, gozar de una armonía bio-psico-social con el medio en el que vive en función de sus posibilidades de acceso y apropiación de la lectoescritura destacando que cuando existe una dificultad en dicho aprendizaje, las intervenciones psicopedagógicas deberán llevarse a cabo desde un abordaje holístico de las problemáticas planteadas evitando cualquier tipo de reduccionismo.

Summary

The following work regards a theoretic insight and hands-on application of the difficulties acquiring the ability of literacy might present from a holistic point of view.

Language is one of the many systems of representation created by human beings to comprehend the world. Individuals succeed in entering the speaking community on account of a teaching-learning process conditioned by the reigning paradigm, which shifts depending on the time and place in question. The text also argues that some writing systems are more transparent than others, and problematizes the type of subject that is constituted as a user of the current system of presentation (language).

The text proposes an exploration of the diverse paradigms of psycho-pedagogical interventions: constructivism, cognitivism, neurosciences, clinical psychopedagogy, etc. Followed by a fictional clinical analysis and actual application of the pertinent theory.

Finally, this work will have reached its aim if it sparked consciousness in the reader as to people being introduced into a biological, social, cultural and environmental context that will provide a harmonic bio-psycho-social relationship with the scene that each person inhabits. Nevertheless, the previous depends on the possibilities of each individual to access literacy since, if difficulties in such learning are detected, experts should carry out psycho-pedagogical interventions with a holistic approach, avoiding, by all means, reductionism.

Palabras claves: Sistemas de representación, lenguaje, usuario del lenguaje, constructivismo, cognitivismo, neurociencias, psicopedagogía, aprendizaje, intervenciones psicopedagógicas.

Keywords: *Systems of representation, language, language user, constructivism, cognitivism, neuroscience, clinical psychopedagogy, learning, psycho-pedagogical interventions.*

Intervenciones psicopedagógicas en las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura

Savedra, C.

1. Introducción

Desde tiempos remotos el movimiento de apropiación de la realidad que llamamos mundo fue posible por la estrecha relación que existe entre la mente humana y los distintos sistemas de representación que se fueron generando de manera necesaria a medida que el ser humano avanzaba en la comprensión de su entorno (Pérez-Echeverría & Martí, 2010). En este sentido es posible afirmar que la realidad está constituida por la totalidad de los hechos posibles y al mismo tiempo expresables mediante un conjunto de proposiciones con sentido independientemente de su valor de verdad. El lenguaje está constituido por hechos posibles y reales que tienen una correspondencia en las proposiciones con sentido que designan al mundo, que es una parte de la realidad; a los hechos, que son realidades más complejas; a los estados de cosas y a los objetos (Karam, 2007).

Ahora bien, si las proposiciones con sentido son las que permiten nombrar al mundo y a la realidad toda, lo que no pueda ser expresado mediante el lenguaje por necesidad se vuelve incomprensible, de manera tal que el lenguaje ocupa un lugar predominante en la construcción social de la realidad, y se convierte en el límite al mismo tiempo que se impone como condición de pertenencia a la comunidad de usuarios del lenguaje (Karam, 2007).

Por otro lado resulta apropiado mencionar que todos los sistemas de representación que el ser humano ha utilizado y utiliza para comprender el mundo, aportan maneras únicas de interpretarlo y conocerlo, en íntima relación con las coordenadas espacio-tiempo estableciendo una suerte de circularidad en la retroalimentación ya que aportan en cada tiempo y lugar los elementos culturales y las reglas propias del lenguaje que sirven de categorías en función de las cuales el ser humano puede y podrá interpretar el mundo imprimiendo de este modo un dinamismo a los sistemas de representación que han variado desde sus inicios y que se han diversificado desde sistemas rudimentarios hasta sistemas altamente complejos (Pérez-Echeverría & Martí, 2010).

Como usuarios del lenguaje y de los sistemas externos de representación en cada grupo social a través del tiempo se fueron generando tanto de manera espontánea como de manera planificada, procesos de enseñanza y apropiación para posibilitar el aprendizaje. Tal es el caso de la lectoescritura en la que el aprendizaje suele comenzar desde los elementos más explícitos del sistema y luego se va complejizando a medida que la correspondencia entre el sistema de signos y las realidades a las que alude se vuelve más arbitraria (Pérez-Echeverría & Martí, 2010). Además, cada sistema está en íntima relación con el paradigma de enseñanza reinante de manera tal que desde el advenimiento de la escuela moderna se ha transitado por diversos paradigmas entre los que se puede mencionar al constructivismo, cognitivismo, neurociencias y los aportes de la psicopedagogía clínica.

2. De teoría y práctica: reflexión en torno a una viñeta clínica y aportes desde diversos marcos teóricos

En lo que respecta a la actualidad de los sistemas educativos podemos preguntarnos ¿Qué tipo de sujeto es el principal usuario de los sistemas de alfabetización actuales? ¿Los sistemas de alfabetización responden a las demandas de estos sujetos? ¿Los avances tecnológicos han modificado el concepto de alfabetización de la escuela moderna? ¿La escuela está actualizándose para dar respuestas a las necesidades de los nativos digitales? Y lo más importante ¿Están los docentes y los profesionales psi capacitados para abordar desde la complejidad las Necesidades Educativas Específicas de los niños que presentan dificultades en el acceso a la lectoescritura?

En lo referente a las intervenciones psicopedagógicas en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura en las instituciones por ahora bastará con mencionar que resulta fundamental el aporte del profesional psicopedagogo para promover desde el conocimiento experiencial ámbitos de lectura y escritura a partir de la impronta de dar sentido a la tarea de leer y escribir en la escuela, resaltando los beneficios de la lectura y por sobre todo teniendo la plena convicción de que leer y escribir constituyen un derecho ya que son las herramientas básicas para la comunicación y cualquier tipo de exclusión de este aprendizaje constituye la vulneración de dicho derecho (Solé, 2011).

La siguiente viñeta clínica ficticia elaborada para este estudio, permitirá articular teoría y práctica en la reflexión en torno a la importancia de la adquisición de la lectoescritura y despertar conciencia sobre la necesidad de asegurar en el mundo académico, un sólido compromiso en la defensa del derecho de aprender a leer y escribir para todos los ciudadanos.

2.1. Viñeta clínica: Martina

Martina es una niña de 9 años de edad que actualmente cursa cuarto grado de primaria en una escuela pública. La madre manifiesta que padece diabetes y es insulino dependiente, si bien no planeó el embarazo afirma que siempre deseó ser mamá, además durante el embarazo experimentó algunas dificultades serias con riesgo de aborto en razón de su enfermedad crónica. La niña nació con 7 meses de gestación y debió permanecer unos días en incubadora. La familia nuclear está constituida por el papá (chofer de camiones), la mamá (ama de casa) y una hermana dos años menor. Todos viven en una casa propia. Según el relato materno, Martina gateó con normalidad, caminó y controló esfínteres a los tres años. Desde temprana edad presentó dificultades para pronunciar palabras, pero las mismas no llamaron la atención de los adultos hasta que fueron advertidos por la maestra de Nivel Inicial.

En el año 2017, mientras cursaba sala de 5 la maestra manifestó a los padres que observaba dificultades en la expresión oral. Durante el año 2018 la niña cursó primer grado y a pesar de que sus avances en el lenguaje, la lectura y la escritura fueron escasos, fue promovida a segundo grado después de haber concurrido a la etapa compensatoria en diciembre de ese mismo año.

En el año 2019 la niña no logró alcanzar la meta propuesta para ese año: alfabetizarse, razón por la cual debió concurrir a etapas compensatorias durante diciembre y febrero. Finalmente fue promovida a tercer grado con el compromiso de los padres de buscar ayuda profesional.

A inicios del año 2020 recibió algunas intervenciones por parte de la psicóloga, la fonoaudióloga y la psicopedagoga del CIC (Centro de Integración Comunitaria del Estado) e inició un proceso de evaluación psicopedagógica. La psicopedagoga entregó un informe en el que afirma que Martina cumple con los criterios según el manual DSM5 de un Trastorno del lenguaje 315.32 (Association, 2014), presentando los siguientes indicadores:

1. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias en la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:
 - a. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
 - b. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
 - c. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

Ese mismo año el país entero se paralizó por las medidas de confinamiento adoptadas por Argentina y el mundo a raíz de la pandemia por Covid-19. La niña dejó de recibir acompañamiento profesional de la psicóloga, la psicopedagoga y la fonoaudióloga. El acceso a las clases virtuales estuvo signado por las dificultades propias de una escuela pública, con escasa participación durante el año; finalmente pese a las dificultades, fue promovida a cuarto grado.

En el año 2021 Martina ingresó a cuarto grado. Con la vuelta gradual a las aulas la maestra no tardó en advertir que presentaba dificultades y elaboró un informe para dar intervención al Equipo del Servicio de Asistencia Educativa del Estado (SAE).

En el informe la maestra destaca que: posee dificultades en la comprensión lectora, su vocabulario es reducido en comparación con los pares, con frecuencia comete errores en el uso de tiempos verbales. En la expresión oral le cuesta verbalizar algunas palabras y frases completas lo que impacta en la producción escrita; al escribir omite conectores que afectan la coherencia y la cohesión; no logra identificar y separar todas las palabras de manera adecuada y en ocasiones se observa escritura en espejo. Sin embargo, en la copia comete menos equivocaciones, aunque en ocasiones cuando se le pregunta por lo que está escrito no sabe explicarlo. Es una niña tímida a la que le cuesta participar en clases, sin embargo, siempre está pendiente de la maestra y es amable con sus compañeros.

2.2. Perspectiva constructivista

Desde el constructivismo básicamente se sostiene que el aprendizaje constituye ese proceso inacabado a partir del cual el individuo se apropia del mundo por la mediación de “otros” sujetos destacando que ante todo, dicho proceso no acontece en un individuo aislado lo que posibilita establecer que hay una relación de necesidad de la presencia del “otro” como condición para el desarrollo de los individuos (Castorina & Ferreiro, 1999). Aquí se introduce otro término importante

en la teoría constructivista: relaciones entre individuos que postula el carácter mediador de los otros en el proceso de interacción de cada sujeto con el mundo (Castorina & Ferreiro, 1999). En este sentido el proceso de enseñanza – aprendizaje consiste en esa relación global e interpersonal que incluye al mismo tiempo: un sujeto que aprende, un sujeto que de manera intencionada interviene para enseñar y una relación bivalente de enseñanza – aprendizaje.

En la teoría constructivista también es necesario tener en cuenta que el desarrollo psicológico se entiende de manera prospectiva, a partir del concepto de zona de desarrollo próximo se explica que un proceso de desarrollo no ocurre de manera efectiva si no se promueven las situaciones de aprendizajes que lo provoquen y que los otros como mediadores entre la cultura y el individuo son fundamentales para promover los procesos psicológicos que posteriormente serán internalizados. Aquí aparece entonces el carácter promotor de la escuela, como lugar social donde el contacto con el sistema de escritura y la ciencia se da de manera intencionada, sistemática e intensa (Pérez-Echeverría & Martí, 2010).

En los procesos de adquisición de la lectoescritura es importante destacar que se habla además de la producción de marcas gráficas por parte de los niños, y del desarrollo de la capacidad de interpretación de dichas marcas. También se habla de un cambio de mirada a partir del concepto de reconstrucción el cual sostiene que constantemente se da una tarea de construir a partir de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir un nuevo saber, acentuando el carácter progresivo del desarrollo de la lectoescritura en los niños (Ferreiro, 2000).

Ana Teberosky también alude a este carácter progresivo de los procesos de adquisición de la lectoescritura en los niños tratados por Ferreiro en términos de construcción-reconstrucción. Menciona además dos principios organizadores básicos en este proceso que son el de cantidad mínima y el de variedad interna de caracteres que los niños construyen a modo de hipótesis previas y que le brindan la posibilidad de lograr una diferenciación progresiva hasta comprender que en cada carácter impreso hay una posibilidad de leer (Teberosky, 2000).

Martina se encuentra transitando la etapa silábico-alfabética previa a una representación exhaustiva y sistemática de todos los componentes sonoros de la escritura alfabética. En este período de fonetización la niña busca correspondencias entre las letras y las segmentaciones silábicas planteadas, donde a cada letra le corresponde una sílaba (Teberosky, 2000). A partir del informe de la maestra de cuarto grado se puede inferir que, si bien hay una copia que respeta e intenta reproducir la estructura del habla, no están internalizadas las reglas ortográficas que corresponden a la sintaxis.

2.3. Aportes de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias

Existen una gran diversidad de estudios que abordan la relación de la conciencia fonológica con el reconocimiento del principio alfabético y el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura (Borzone, 1999). En esta línea de argumentación cabe recordar que Defior y Serrano sostienen la existencia de una estrecha relación entre los procesos fonológicos (conciencia fonológica, memoria a corto plazo verbal y memoria operativa, velocidad de acceso a las representaciones fonológicas en

la memoria a largo plazo) y la adquisición de la lectura y la escritura, siendo los primeros predictores efectivos de la adquisición de los segundos. (Defior, 2011) En el mismo artículo las autoras afirman que la conciencia fonológica consiste en la habilidad para combinar y segmentar de manera intencionada las unidades subléxicas de las palabras: las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas reconociendo varios niveles de Conciencia Fonológica:

- Conciencia léxica: habilidad para identificar las palabras que componen las frases.
- Conciencia silábica: habilidad para identificar y segmentar las sílabas que componen una palabra.
- Conciencia intrasilábicas: habilidad para segmentar y manipular el arranque y la rima.
- Conciencia fonémica: habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas (Defior, 2011).

Asimismo sostienen que las investigaciones realizadas en torno las habilidades de conciencia fonológica coinciden en que dichas habilidades podrían ser a la vez causa y efecto del fenómeno de adquisición de la lectura y la escritura de tal manera que se acusa una causalidad recíproca. (Defior, 2008) Sostienen que estas habilidades tienen un papel importante en la adquisición de la lectura en sistemas transparentes como la lengua hispana y en sistemas más opacos como el inglés.

En la relación conciencia fonológica y procesos de lectura y escritura como ya se dijo líneas arriba, la Conciencia Fonológica es el proceso fonológico explícito que actúa en la etapa pre-lectora como predictor del éxito del posterior aprendizaje de la lectura entendida como habilidad para el reconocimiento de palabras. Dentro de la habilidades de Conciencia Fonológica el nivel que mejor predice el rendimiento en lectura es la *conciencia fonémica* que es esa habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla: los fonemas (Defior, 2011); estas habilidades se desarrollan solo a partir del contacto estrecho con el aprendizaje de un sistema alfabético, en el caso de la lengua española se desarrolla a partir de que el niño comienza a racionalizar que existe una correlación directa en la que a cada fonema le corresponde un grafema. Además la literatura científica confirma que hay una relación de la conciencia fonémica más estrecha y consistente con la escritura debido a que en ella acontece un mayor procesamiento fonológico de lo que ocurre en la lectura. (Defior, 2008).

En cuanto al proceso de adquisición de la lectura, Ana Teberosky (Teberosky, 2000) y Emilia Ferreiro (Ferreiro, 2000) sostienen ese carácter progresivo de los procesos de adquisición de la lectoescritura en los niños en términos de *construcción-reconstrucción*. Las autoras entienden el proceso de adquisición de la lectoescritura desde el enfoque psicogenético como una serie de etapas por las que todos los niños pasan mediante la construcción de hipótesis previas. Este enfoque *psicogenético* contrasta con la propuesta de la Teoría Cognitiva debido a que esta última atribuye una relación de proporcionalidad directa entre el grado de producción de escrituras más o menos completas en niños y el conocimiento de las correspondencias junto con el nivel de conciencia fonológica. (Borzone, 1999) Es importante destacar que a los fines de esbozar una explicación más completa de los procesos de adquisición de la lectoescritura, además de considerar la *hipótesis alfabética* de los aportes *psicogenéticos*, es necesario tener en cuenta el desarrollo de la *conciencia fonológica* y el conocimiento de las correspondencias en el *recorte silábico* (Borzone, 1999). A partir

de los estudios sobre los procesos y habilidades cognitivas que están en la base de todo aprendizaje, en el campo específico de la lectura y la escritura destaca la habilidad de la *conciencia fonológica*, entendida como capacidad para analizar y segmentar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua estableciéndose su carácter predictivo para el desarrollo eficaz de los aprendizajes escolares (Mejía, 2013).

A los aportes de la psicología cognitiva esbozados hasta aquí se suman los aportes de las neurociencias que sostienen ese carácter plástico del cerebro mediante estudios que permiten observar el incremento de la actividad de manera progresiva en ciertas áreas del cerebro en lectores de edades más avanzadas al tiempo que dicha actividad decrece en otras áreas. De este modo se llegó a la conclusión de que hay un desplazamiento gradual y continuo en la actividad cerebral a medida que se avanza en el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el hemisferio derecho (relacionado más con el procesamiento de aspectos visuales del texto) al hemisferio izquierdo (ajustado más a la tarea específica de la lectura) donde se desarrolla la capacidad de establecer correspondencias entre sonidos y letras (Balkemore, 2011). Por otro lado en el desarrollo de las habilidades de *conciencia fonológica* se encuentran otros *factores neurofisiológicos* que están en su base, a saber: una memoria de trabajo y una memoria a corto plazo que permiten almacenar y procesar información posibilitando por un lado la relación entre informaciones visuales y espaciales (agenda viso espacial), y la actividad de control atencional que se dirige a la memoria operativa (ejecutivo central); el bucle o lazo fonológico y la articulación subvocal (Mejía, 2013).

El informe de la profesional que evaluó a Martina describe síntomas compatibles con un diagnóstico presuntivo de trastorno del lenguaje a lo que se suma la posibilidad de que se encuentre transitando la etapa silábico-alfabética según se dijo previamente. El informe de la maestra de cuarto grado sugiere que no están internalizadas las reglas ortográficas que corresponden a la sintaxis, se confunde en la representación gráfica de fonemas, lo que permite inferir que entre los elementos de la conciencia fonológica, la niña destaca en conciencia léxica pero presenta dificultades en conciencia silábica, intrasilábica y fonémica (Defior, 2011).

2.4. Aportes de la psicopedagogía clínica

Aprender requiere además del acto de estudiar, la concurrencia de la historia vital del sujeto en un contexto social y cultural desde el encuentro con un otro que ofrece las posibilidades de aprender (Seigal, 2015). En la estructura psíquica, la satisfacción instaura la huella mnemica ligda a la percepción de un objeto que satisface (Bianco), la cual pone en marcha el deseo e instaura la posibilidad de comunicación. Estos elementos resultan de vital importancia para el aprendizaje ya que aportan al sujeto capacidad para ubicarse en las coordenadas espacio-tiempo, capacidad simbólica, herramientas para utilización de la metáfora que le permitan comunicarse e instituyen el movimiento a partir del deseo que necesita satisfacción (Seigal, 2015).

En el aprendizaje de la lectura y la escritura la producción simbólica aporta la construcción de representaciones mediante las cuales el sujeto interpreta el mundo y construye relaciones de sentido que le posibilitarán sumergirse en un mundo ficcional, romper con la cotidianidad, imaginar, recordar, fantasear, dudar, descubrir, etc.; la posibilidad de leer reside en el posicionamiento

dialógico entre las relaciones de sentido instituidas y las instituyentes en las que el sujeto procura para sí, la conservación de su autonomía (Cantu, 2011).

Los procesos psíquicos resultan necesarios para que el niño pueda apropiarse de los contenidos del código escrito y permitir el despliegue de su subjetivación, en este sentido el enfoque de la clínica se convierte en el medio apropiado para indagar sobre las formas de procesamiento representacional del niño y las posibilidades de construir significado en medio de una dinámica psíquica en la que concurren deseos, defensas, conflictos e historia que se expresan mediante la producción simbólica (Cantu, 2011).

Se dijo en la introducción de este trabajo que todos los sistemas de representación (incluido el código escrito) que el hombre utiliza para comprender el mundo aportan maneras únicas de conocerlo, porque ofrecen una representación de éste. En el caso del psicoanálisis no se entiende como copia de un objeto, sino como una creación novedosa en la que cobra importancia el término imaginación, como habilidad que se encuentra en la base del proceso de simbolización y que permite ver una cosa en otra, e incluso no ver siempre la misma cosa (Cantu, 2011). Otro movimiento importante es el devenir de la imaginación en sublimación, que es esa energía transformada que permite el desplazamiento de la energía sentada en el placer hacia una posterior concentración en el flujo representativo.

Cuando al sujeto se le ofrece un texto para leer, se entiende desde el enfoque dialógico que existen tres maneras de posicionarse, a saber: el lector glosador en el que el pensamiento queda reducido a repetición y se anula la autonomía reflexiva; el lector doxista que realiza interpretaciones forzadas del texto enfatizando sus propios puntos de vista; finalmente el lector que ha alcanzado la construcción de una autonomía de pensamiento que le permite dialogar con el texto, criticarlo, dudar de él, intercambiar puntos de vista como si realmente fuera un interlocutor (Cantu, 2011). Cuando los sujetos presentan dificultades en la simbolización se producen restricciones en los procesos de aprendizajes que limitan el desarrollo de la imaginación, los planteamientos críticos y la anomia del pensamiento en el intercambio con los objetos sociales y de conocimiento, debido a que sus potencialidades expresivas necesarias para la creación de sentido que permitan dar cuentas de la experiencia subjetiva se encuentran empobrecidas (Grunin, 2016).

En el informe y recolección de datos de Martina se puede ir construyendo algunos observables en torno al devenir de la historia vital de la niña, que si bien no fue buscada, el discurso materno enfatiza que fue deseada, lo que proporciona a la niña elementos para una construcción de sentidos saludable en los inicios de su historia vital. En relación a los otros como constructores de sentido destaca la familia nuclear principalmente la mamá, que acompañó a Martina y se comprometió, al menos por un tiempo, con el trabajo interdisciplinario. En el presente no recibe asistencia de los profesionales externos al colegio, lo que permite inferir un doble discurso que seguramente impacta de manera negativa en la percepción que la niña pueda tener de sí misma porque hay algo que no está claro: no sabe si es una carga o si efectivamente ya no tiene dificultades, lo que seguramente tendrá una incidencia negativa en la construcción de su subjetividad.

Con la salida exogámica (de cuyo proceso no se brinda suficiente información) la niña ingresa a la escuela y se encuentra con el conjunto de producciones culturales objetivadas por los otros

(escuela, maestros, compañeros, integrantes del SAE, profesionales de la salud, etc.). En ese momento Martina debe recurrir a las funciones simbólicas, los recursos simbolizantes, los referentes identificadorios y la constitución de la alteridad a partir del yo, que son elementos de vital importancia para el aprendizaje ya que instauran el movimiento del deseo que necesita satisfacción; es allí donde se encuentra con las limitaciones de esos recursos simbólicos y se producen retricciones en la memoria, la imaginación, la naturaleza representtiva de la lengua escrita que opacan su autonomía reflexiva. Finalmente destaca el informe que la niña “es amable y se observa disposición...” lo que sugiere que la posibilidad de comunicación y el deseo de aprender siguen intactos en Martina constituyendo un punto fuerte para destacar.

2.5. Propuestas e intervenciones psicopedagógicas

En el caso propuesto para el análisis la secuencia de intervenciones narradas sugieren que las señales de alarma en la vida de Martina comenzaron a evidenciarse ya desde los primeros años, y a pesar de que hubo diversos intentos de abordar la problemática, los mismos estuvieron dirigidos por algunos actores más bien a callar los síntomas que a abordar la cuestión central que la sintomatología mencionada expone: el diagnóstico presuntivo de un trastorno del lenguaje a lo que se suma la posibilidad de que Martina se encuentra transitando la etapa silábico-alfabética.

Es oportuno resaltar que a las problemáticas propias del diagnóstico presuntivo y del informe de la maestra, se debe agregar toda la carga emocional que debió significar en el psiquismo de la niña la situación de confinamiento del año 2020, el distanciamiento físico de esos “otros” (maestros, compañeros, tíos, abuelos, etc) potenciados aún más por la falta de conectividad que fue moneda corriente en las prácticas educativas de los docentes en las escuelas públicas de la República Argentina.

2.5.1. Desde el enfoque constructivista se sugiere:

- Procurar contactar en forma directa a los profesionales que estuvieron asistiendo a la niña: psicóloga, fonoaudióloga y psicopedagoga para recaudar información sobre posibles actualizaciones del diagnóstico a fin de realizar intervenciones acordes a la problemática concreta.
- Sugerir a la maestra de la niña que:
 - brinde atención personalizada siempre que sea posible a fin de promover el conflicto cognitivo en la formulación de hipótesis.
 - Refuerce positivamente sus logros, para que la niña afiance lo alcanzado y comience un proceso de reconstrucción de nuevos saberes.
 - Evite exponerla a situaciones de cálculo matemático con dificultad, situaciones de expresión oral y/o lectoescritura delante de sus compañeros, para evitar un conflicto cognitivo negativo que refuerce lo que falta, opacando lo logrado.
 - Trabajar a partir de su principal fortaleza: La niña siempre está dispuesta.

2.5.2. Desde el enfoque cognitivo y de las neurociencias:

A los padres:

- Promover en el ámbito familiar actividades lúdicas que estimulen la concentración y la atención ya que de esta forma se reforzarán la memoria operativa y la memoria a corto plazo.
- Promover actividades lúdicas que estimulen la motricidad fina, la espacialidad ya que de esta manera se estimularán las habilidades para las repuestas grafomotoras, las nociones espaciales: arriba, abajo, derecha, izquierda, adentro, afuera, etc.
- Tomar conciencia de la importancia de sostener en el tiempo el compromiso con Martina procurando tratamientos de profesionales en psicología, psicopedagogía y fonoaudiología porque de esa manera se va a lograr abordar las dificultades en el lenguaje y su impacto en los aprendizajes.
- Promover espacios de lectura de cuentos en algún momento del día para despertar el gusto por el aprendizaje lector, estimular la imaginación, la memoria y la comprensión.

A los docentes

- Estrechar lazos con los adultos cuidadores para despertar conciencia de que la solicitud de sostener el tratamiento de la niña con profesionales obedece a preocupaciones genuinas por el bienestar de la misma y no a un capricho de la escuela.
- Utilizar material de soporte visual concreto articulado con sonidos para lograr:
 - que identifique la cantidad de palabras que hay en una frase a fin de estimular la conciencia léxica.
 - que la niña identifique la cantidad de sílabas que hay en una palabra a fin de estimular la conciencia silábica.
 - que la niña identifique la cantidad de grafemas-fonemas que hay en una palabra a fin de estimular la conciencia fonémica.
- Realizar actividades lúdicas destinadas a estimular la memoria a corto plazo que permite almacenar, procesar y manipular una información determinada durante un breve periodo de tiempo mediante actividades que supongan lista de objetos y/o actividades como por ejemplo lista de compras de un supermercado, listado de útiles para una materia especial, secuencia de pasos para un experimento, etc.

2.5.3. Desde el enfoque clínico:

- Trabajar el juego simbólico fin de estimular la imaginación, la memoria y trabajar en la capacidad de producir sentido.
- Promover la escucha mediante espacios de lectura de cuentos, en voz alta, por parte del adulto a fin de estimular la imaginación, la atención y la memoria.
- Que la niña junto al adulto invente historias mágicas para promover la posibilidad de crear e interpretar desde mundos posibles ampliando el vocabulario.

3. Conclusiones

Es importante resaltar que el paso por los distintos marcos teóricos permitió profundizar viejos contenidos y sumar nuevos aprendizajes en torno al lenguaje en cuanto sistema de representación, a los procesos de adquisición de la lectoescritura, al psiquismo de cada ser humano y a los procesos de constitución subjetiva que le conducen por distintos caminos a convertirse en un ser único e irrepetible, y comprender que ese carácter móvil del ser humano le permite inscribirse en un contexto biológico, social, cultural y ambiental que le posibilitarán o no gozar de una armonía bio-pico-social con el medio en el que vive.

Esta concepción dinámica de los procesos de salud se encuentra en sintonía con el texto de las licenciadas Elsa Kahansky y Laura llanos “Patologización de la infancia” en el que se destaca la necesidad de apartarnos de la tendencia a prácticas de descripción fenomenológica de sintomatologías que narran el sufrimiento de los niños de manera estandarizada en el DSMV sin tener en cuenta patrones evolutivos, contextos familiares y/o sociales. En este sentido cuando se habla de dificultades en la conducta o el aprendizaje, es menester tener en cuenta que se alude a situaciones multicausales en las que convergen una serie de indicadores tanto internos como externos al niño y que por lo tanto se deben tener presentes (Kahansky, 2015).

Tomando el caso Martina propuesto en la viñeta clínica es posible afirmar que el diagnóstico es importante porque viene a poner nombre a las dificultades concretas que se manifiestan mediante la sintomatología, pero será más efectivo aún si contempla las particularidades de un contexto social y familiar atravesados por la angustia y el miedo a lo desconocido que causó la situación de confinamiento por la pandemia de Covid 19. A las circunstancias mencionadas se debe agregar las acciones y omisiones de cada uno de los actores que participaron tanto de manera directa como indirecta en la vida de la niña.

Finalmente resta decir que este escrito habrá cumplido su fin sólo si de manera efectiva despierta en el lector interés genuino por un abordaje holístico de las problemáticas planteadas evitando cualquier tipo de reduccionismo.

4. Referencias

- Association, A. P. (2014). *Guía de consulta de los Criterios de Diagnósticos del DSM5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Balkemore, S. &. (2011). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Buenos Aires: Ariel.
- Bianco, A. &. (s.f.). *Trastorno por déficit de tención*. Un diagnóstico en cuestión.
- Borzone, A. M. (1999). *Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial de sistemas de escritura*. *Lingüística en el aula*, 7 - 29.
- Cantu, G. (2011). *Procesos de subjetivación en la lectura Lectura, procesos de simbolización y problema de aprendizaje, en Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J., & Ferreiro, E. K. (1999). *Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S. &. (2008). *El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y la escritura*. ResearchGate.
- Defior, S. &. (2011). *Procesos fonológicos explícitos e implícitos*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 79 - 93.
- Ferreiro, E. (2000). *La construcción de la escritura en el niño*. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.
- Grunin, J. &. (2016). *Clínica con niños y adolescentes: Imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escritura*. *Controversia en Psicoanálisis de Niños y Adolscentes*.
- Kahansky, E. &. (26 de febrero de 2015). *Infancia en movimiento*. Obtenido de <http://infancia-movimiento.blogspot.com/2015/02/patologizacion-de-la-infancia-los.html>
- Karam, T. (julio de 2007). *Lenguaje y comunicación en Wittgenstein*. Obtenido de Razón y palabra: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n57/tkaram.html>
- Mejía, L. (2013). *Conciencia fonológica y aprendizaje lector*. *Neuro Pediatría*, 13 - 19.
- Pérez-Echeverría, M., & Martí, E. &. (2010). *los sistemas externos de representación como herramientas de la mente*. Madrid.
- Seigal, N. (2015). *Las dificultades del aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica*. Obtenido de Universidad de la República: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_natalia_seigal_0.pdf

Solé, I. (2011). *Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La práctica psicopedagógica en el desarrollo de proyectos y programas de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: UOC.

Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia.