

INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS POR PARTE DE NIÑOS
VÍCTIMAS DE BULLYING

Kelly Johanna Carreño Hidalgo.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA.
PSICOLOGIA.
PALMIRA.
2012.

INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS POR PARTE DE NIÑOS
VÍCTIMAS DE BULLYING

Kelly Johanna Carreño Hidalgo.

Trabajo de Grado

Directora: Martha Stella Bonilla Rodríguez.

Magister en psicología.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA.
PSICOLOGIA.
PALMIRA.

2012.

Tabla de contenido.

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
Antecedentes	14
La comprensión de los Otros y la interpretación de textos narrativos.	18
Efectos del bullying en el rendimiento académico.	21
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
OBJETIVOS	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.	24
JUSTIFICACIÓN.	25
MARCO CONCEPTUAL	26
Bullying víctima y victimario.	26
La conciencia emocional	26
La resiliencia y sujeto psicológico.	27
La interpretación lectora	28
Figura del narrador	29
METODOLOGÍA	30
Participantes	31
Muestra	31
Instrumentos y Procedimiento Inicial	31
Batería de pruebas psicológicas bullying.	32
Procedimiento para la administración de la batería de pruebas psicológicas e identificación de victimas.	36
Entrevista al docente.	37
Situación de lectura	37
Organización de secuencia.	37
Conversatorio	37
Renarración	38

Selección de los casos.....	39
Procedimiento de suministro de la situación de lectura.....	39
Registro de la información.....	40
Tratamiento de la información.....	40
Supuestos teóricos.....	41
Evaluación psicológica.....	42
- Datos contextuales y antecedentes	42
- Motivo de consulta.....	42
- Anamnesis.....	42
- Familiograma	42
Análisis de la concepción del docente.....	42
Análisis de tarea de las actividades propuestas por los docentes.....	43
Análisis del desempeño en tareas.....	43
Categorías para las tareas de interpretación lectora.....	44
Análisis general del desempeño.....	49
Construcción de Casos.....	49
RESULTADOS.....	49
Resultados del instrumento del bullying.....	49
Resultados de la administración de la batería de pruebas psicológica de bullying.....	50
RESULTADOS POR CASO SEGÚN HISTORIA CLÍNICA Y DESEMPEÑO EN PRUEBAS.....	52
“César”	52
“Jude”	53
“María Luisa”	55
“Isabela”	57
“Karen”	59
“Elizabeth”	61
DISCUSIÓN.....	63
CONCLUSIONES.....	67
REFERENCIAS.....	69

APÉNDICES.

Listado de apéndices.

Apéndice A.

Texto Narrativo Experto Elegido: *Mi día de suerte*.....79

Apéndice B.

Análisis del cuento *Mi día de suerte*.....81

Apéndice C.

Tareas de lenguaje en competencias discursivas.....83

Apéndice D.

Interpretación de la ley 1620 de mayo 15 de 2013.....90

Apéndice E.

Entrevista a los Agentes Educativos.....94

Apéndice F.

Registros.....95

Apéndice G.

Análisis de las renarraciones.119

Apéndice H.

Análisis de los conversatorios.134

Listado de Tablas en Apéndices

Tabla 1.

Suministración tareas de interpretación lectora.....40

Tabla 2.

Análisis conversatorio.....46

Tabla 3.

Análisis de los conversatorio de los niños y niñas.....46

Tabla 4.

Análisis de las renarraciones de los niños y niñas.....47

Tabla 5.

Batería pruebas psicológicas de bullying.....51

Tabla 6.

Análisis a Nivel Figurativo del cuento Mi día de suerte.82

Tabla 7.

Análisis renarración: Cesar.....120

Tabla 8.

Análisis renarración: Jude.....122

Tabla 9.

Análisis renarración: María Luisa.124

Tabla 10.

Análisis renarración: Isabela.126

Tabla 11.

<i>Análisis renarración: Karen.</i>	128
---	-----

Tabla 12.

<i>Análisis renarración: Elizabeth.</i>	131
---	-----

Tabla 13.

<i>Escala de autoestima de Rosenberg para niños (The Rosenberg Self-Esteem Scale)</i>	140
---	-----

Tabla 14.

<i>Escala de agresión (Aggression Scale).</i>	140
---	-----

Tabla 15.

<i>Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale).</i>	141
---	-----

Tabla 16.

<i>Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report)</i>	141
---	-----

Tabla 17.

<i>Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale).</i>	142
---	-----

Tabla 18.

<i>Lista de chequeo mi vida en la escuela (My life in school checklist).</i>	143
--	-----

Tabla 19.

<i>Escala de maltrato entre pares (Peer Victimization Scale).</i>	144
---	-----

Tabla 20.

<i>Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire)</i>	145
--	-----

Tabla 21.

Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).148

Tabla 22.

Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).....152

Tabla 23.

Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).153

Tabla 24.

Resultados batería de pruebas psicológicas: victimas.....154

Tabla 25.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 1.....155

Tabla 26.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 2.....155

Tabla 27.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores.....156

Tabla 28.

Resultados batería de pruebas psicológicas: observadores.156

Tabla 29.

Análisis de tarea: Lectura.....156

Tabla 30.

<i>Análisis de tarea: Escritura</i>	158
---	-----

Tabla 31.

<i>Análisis de tarea: Toma de dictado</i>	159
---	-----

Tabla 32.

<i>Análisis de tarea: Síntesis, entendimiento y comprensión del texto</i>	160
---	-----

Tabla 33.

<i>Análisis de tarea: Organización de secuencia</i>	162
---	-----

Tabla 34.

<i>Análisis de tarea: Conversatorio</i>	163
---	-----

Tabla 35.

<i>Análisis de tarea: Renarración</i>	164
---	-----

Listado de Figuras.

Figura 1.

Tratamiento de la información.....32

Figura 2.

Evaluación de la triada del bullying.....33

Figura 3.

Selección de víctimas.....36

Figura 4.

Identificación víctimas de bullying.....39

Figura 5.

Laminas cuento experto: “Mi día de suerte”.....106

INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS POR PARTE DE NIÑOS VÍCTIMAS DE BULLYING

RESUMEN

La presente investigación pretendió caracterizar la interpretación de textos narrativos de seis niños que cursan grado cuarto y quinto de primaria. Primero, los niños fueron identificados como víctimas de bullying, segundo, se analizó su interpretación en termino de la atribución de emociones y estados mentales de los personajes. A partir de entrevistas con docentes, un conversatorio posterior a una situación de lectura, una situación de renarración y el análisis de las historias clínicas de los niños; se construyeron seis estudios de caso que buscaron establecer posibles relaciones entre los desempeños de los niños y sus experiencias como víctimas de bullying. Los resultados obtenidos después de la triangulación de datos recogidos demostraron que los niños que se identificaron como víctimas, agresores y observadores a la vez; realizaron un análisis más profundo del texto narrativo en términos de la interpretación de estados emocionales y relaciones de manipulación entre personajes. Los niños identificados como víctimas, agresores y observadores a la vez, reportan interpretaciones centradas en las emociones aisladas de un solo personaje, sin tener en cuenta las relaciones de intersubjetividad. Parece ser que la experiencia de Bullying vivida desde tres roles desempeñados ofrece a los niños tres perspectivas de un mismo fenómeno de agresión, y para el caso de la narración, tres miradas complementarias de un mismo conflicto narrativo. Teniendo en cuenta que el pensamiento narrativo está presente en la construcción de significados en la realidad y la ficción, podría decirse que la experiencia de bullying parece jugar un papel importante en la interpretación de textos narrativos.

Palabras clave: Estudios de caso, caracterizar, interpretación lectora, interpretar, atribuir emociones, estados mentales, victimas, bullying, estructura narrativa.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la preocupación e identificación de una necesidad por parte de la investigadora, que durante el periodo de practica en el Ingenio Pichichi S.A., tuvo la oportunidad de trabajar con la Escuela Cristo Rey; lo cual le posibilitó el conocimiento de la población y surgió el interés por identificar si guarda relación el ser víctima de bullying con el desempeño en competencias lectoras.

El bullying o acoso escolar es una problemática social y educativa, cuyas cifras han presentado un crecimiento considerable en los últimos años, lo cual originó la necesidad de creación de la denominada “ley del bullying” o ley 1620 de mayo 15 de 2013. Debido a todo esto la temática del bullying se ha convertido en un objetivo de investigación e intervención en los contextos escolares, encontrándose diferentes estudios que buscan establecer relaciones de influencia entre los factores que hacen parte de este fenómeno (composición familiar, jerarquía organizacional de las instituciones educativas, violencia intrafamiliar, entre otras).

Una de las relaciones que se ha intentado establecer, es la influencia que tiene el fenómeno del bullying sobre el rendimiento escolar, y en general, sobre el desempeño académico. Algunos estudios, como el de Garaigordobil y Oñederra (2010), Martínez y Padilla (2010), Orozco y Castillo (2007), parecen indicar que la posibilidad de interactuar armónicamente con los demás y la concepción que se tiene de sí mismo en función de esta interacción, consideran, juega un papel fundamental en la relación que se establece con el conocimiento. Otros estudios, como el de Ponzo (2013), Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld (2011), encontraron que existe correlación entre las situaciones de abuso y violencia escolar con el bajo desempeño académico. Sin embargo, no se identifican investigaciones específicas con respecto a la influencia del bullying en el desarrollo de competencias lectoras.

El objetivo principal del presente proyecto de trabajo de grado es caracterizar el desempeño de niños víctimas de acoso escolar o bullying en dos tareas de interpretación de un texto narrativo. A través de una metodología de estudio de caso, se pretende hacer un acercamiento a la comprensión de la influencia del bullying sobre el desempeño escolar, específicamente, sobre el desarrollo de competencias de lectura; partiendo del supuesto teórico

de la existencia de la influencia del bullying en el rendimiento académico, para lo cual se retomó las investigaciones de Martínez y Padilla (2010), Ponzo (2013), Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld (2011).

Para lograr el objetivo general, se seleccionaron los casos de análisis, identificando los niños que reportaron ser víctimas de bullying y también la información obtenida a partir de entrevistas a los profesores de los niños. Una vez identificados los participantes, se buscó describir el desempeño de esos niños con el modelo de interpretación propuesto por Bonilla (2009), en el que la autora argumenta que no existen interpretaciones buenas o malas, pero le confiere un papel fundamental al proceso de recorrido interpretativo.

Por medio de tres tareas de interpretación lectora: la primera, considerada tarea de ambientación o familiarización, centrada en la identificación de elementos figurativos y en la organización secuencial de eventos; la segunda, un conversatorio centrado en la discusión de un texto narrativo y la tercera, la renarración de un texto narrativo en las que se caracterizó la interpretación que los niños hacen de elementos propios de los niveles narrativo y temático.

Debido a que el bullying es un fenómeno complejo y multifactorial, se ve la necesidad de identificar las víctimas de dicho fenómeno a través de la Escala de autoestima de Rosenberg para niños y el Compendio de Herramientas de Evaluación para la medición de víctimas de bullying de Hamburger, Basile y Vivolo (2011).

Finalmente, los casos se construirán partiendo de la identificación de la muestra, el historial del desempeño de los niños en tareas de lenguaje, que se obtendrá por medio de entrevistas a los docentes del área; y los resultados de los niños en dos tareas de interpretación lectora propuestas por la investigadora. Esta investigación se nutre de la información de la historia clínico psicológica de los niños, ya que la investigadora fue practicante del lugar, lo cual posibilita el proceso de triangulación de la información.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes.

Para abordar la problemática del bullying y los efectos que presenta en el desempeño de tareas de interpretación lectora, se citaran seis estudios: Primero, el trabajo de Garaigordobil y Oñederra (2010), quienes encontraron que existe una conexión entre las conductas del bullying y la inteligencia emocional tanto en víctimas como en victimarios; segundo, los hallazgos de Martínez y Padilla (2010) que relacionan las calificaciones de los niños víctimas del bullying con su capacidad de integración y la expectativa de los profesores; tercero, el trabajo de Orozco y Castillo (2007), quienes hallaron una relación entre la interpretación de un texto y la comprensión de los estados mentales de los personajes; cuarto, los hallazgos de Bonilla (2009), quien estableció relación entre el razonamiento abductivo y los elementos significativos para el lector; quinto, el trabajo de Ponzo (2013), quien encontró evidencia empírica que sustenta la relación entre el bullying y el rendimiento académico; sexto, el trabajo de Rotheron, Head, Klineberg & Stansfeld (2011), quienes encontraron que existe una relación entre el desempeño académico de los estudiantes y el bullying.

Para comprender la pertinencia de los seis estudios en la construcción de la pregunta de investigación del presente trabajo, es importante partir de la diferenciación entre el término *rendimiento académico* y *desempeño escolar*. En el presente proyecto se entenderá por *rendimiento académico*, la relación entre las calificaciones de un estudiante y las obtenidas por el resto del grupo al que pertenece, es decir, el término alude a una comparación entre los resultados de las evaluaciones del individuo y el promedio. Castro, I. (2007); Navarro, R (2003). Por otra parte, el *desempeño escolar* integra una serie de comportamientos, actitudes, aptitudes y habilidades relacionadas con un modelo deseable de individuo en formación escolar. El *desempeño* incluye no solo las calificaciones, sino también aspectos relacionales disciplinares y de disposición para el trabajo en un ambiente escolarizado.

El termino *competencias ciudadanas*, para el presente proyecto debe ser tomado como el conjunto de conocimientos y acciones dirigidas a vivir armónicamente en comunidad bajo la base de respeto y derechos.

Es importante resaltar la diferencia entre *comprensión lectora* e *interpretación de textos narrativos*. En el presente proyecto se entenderá por *comprensión lectora*, un modelo teórico centrado en las teorías del procesamiento de la información, en el que se propone un modelo único para entender el texto. De otro lado, se entenderá como *interpretación de textos narrativos*, el modelo en el que se considera la interpretación, como la forma en que el lector da cuenta de su construcción del texto a partir de los elementos que le resultaron más significativos.

La distinción anteriormente mencionada es especialmente pertinente teniendo en cuenta que los seis estudios que se detallarán a continuación coinciden en la incidencia del bullying sobre la capacidad de relacionarse con el otro y la interpretación de un texto; así como la correlación del bullying con el desempeño académico.

Por último, se busca establecer una relación entre los hallazgos de los seis trabajos y las competencias involucradas en la interpretación de textos narrativos, partiendo del supuesto que la comprensión de emociones hace parte de la tarea de interpretación.

Bullying e inteligencia emocional.

Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron una investigación cuyo objetivo fue “..., analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión)” (pp., 243).

Para esto, tomaron una muestra de 248 sujetos (144 niños, 104 niñas) que pertenecían a clase alta, media-alta, media, familias humildes con baja formación y alto índice de inmigración seleccionados aleatoriamente. Los alumnos debían tener cuatro niveles educativos ESO y pertenecer a tres Institutos privados y públicos de la ciudad de Donostia – San Sebastián en

España. Los autores suministraron tres instrumentos: un Cuestionario de conductas antisociales delictivas, un Inventario de pensamiento constructivo y una lista de chequeo de bullying llamada *Mi vida en la escuela*.

Para Garaigordobil y Oñederra (2010), la *Inteligencia Emocional (IE)* se entendió como la capacidad para administrar y reconocer la motivación, la aptitud, los sentimientos propios y ajenos; diferenciándola de la *Inteligencia Académica*, que es medida por medio del Coeficiente Intelectual (CI). El estudio identificó que la carencia de *IE* incide en el rendimiento escolar, bajo desempeño, comportamiento agresivo o depresivo y en el aprendizaje pedagógico.

Los resultados del estudio arrojaron cifras similares entre mujeres y varones en los que se presentaron índices generales de agresión y conductas antisociales de carácter delictivo. Se hallaron además, coeficientes que correlacionaron el pensamiento constructivo global con el bajo índice de agresión; el pensamiento supersticioso con las conductas negativas e índice general de agresión; el pensamiento esotérico con conductas sociales negativas; la eficacia con pensamiento positivo y la responsabilidad; y la dimensión de rigidez con conductas sociales e índice de agresión. En contraposición se presentó correlación inversa en la suspicacia receptiva de conductas sociales con la dimensión de rigidez. Los resultados no presentaron una relación entre la eficacia y la aceptación de conductas positivas, ni una conexión entre la recepción de conductas sociales positivas con los pares y la emotividad.

Los hallazgos de Garaigordobil y Oñederra (2010) resultan pertinentes para este proyecto de investigación porque la inteligencia emocional se presenta como un factor que influye sobre el rendimiento académico. Además, los resultados de esta investigación permiten establecer puentes entre la inteligencia emocional y la interpretación lectora, resaltando la importancia de interpretar e inferir los estados emocionales que guían las acciones del otro para anudarlos a sus acciones.

La distinción que Garaigordobil y Oñederra (2010) hacen entre inteligencia emocional y coeficiente intelectual permite comprender el desempeño académico como algo que supera las habilidades o destrezas cognitivas y que se inserta en un contexto relacional propio del mundo

escolar, lo que llama la atención sobre la multifactorialidad del fenómeno del bullying y el papel que tienen los docentes en el mismo.

El bullying, la concepción de los Otros y las calificaciones escolares.

Martínez y Padilla (2010), realizaron un trabajo de intervención con carácter investigativo cuyos resultados arrojaron que las calificaciones que obtienen los niños y/o niñas guardan relación con su capacidad de integración y con la expectativa que los profesores tienen de ellos. Para la intervención los autores tomaron como muestra poblacional a 266 estudiantes de Secundaria (127 varones, 139 mujeres) entre los 12 y los 17 años que asistían al curso de educación física, que era una asignatura obligatoria, con alta demanda de socialización y juego.

El objetivo principal de la investigación fue:

“..., conocer la situación actual de la problemática que subyace en la convivencia escolar en el Centro de Secundaria objeto de estudio y analizar la incidencia del acoso en las variables género, edad y cursos determinando su influencia en el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y/o repeticiones de cursos” (pp. 12).

Para este propósito, Martínez y Padilla (2010), suministraron dos instrumentos para la identificación de conductas bullying (PRECONCIMEI y el auto-test de Cisneros) y para la medida del componente académico se centraron en las calificaciones del curso de educación física, ya que era el único curso obligatorio en el que se encontraban todos los estudiantes pertenecientes a una institución con un currículo altamente flexible.

Los autores identificaron tres aspectos que influyen en las calificaciones de los estudiantes para la asignatura: primero, la capacidad para trabajar en equipo con los otros; segundo, las expectativas de los profesores frente a ese trabajo en equipo; y por último, las creencias de los estudiantes sobre la imagen que tenían sus profesores con respecto a ellos.

Martínez y Padilla (2010) encontraron que los repitentes no eran tan acosados como los no repitentes; los varones eran más acosados que las mujeres en tanto agresión física y verbal,

mientras que las niñas tendían a ser excluidas socialmente. Como uno de los principales criterios de evaluación era el trabajo en grupo, el ser excluido o el tener malas relaciones con los compañeros constituyó para los docentes un indicador de bajo desempeño. Por lo tanto, las víctimas de bullying obtenían bajas calificaciones. A esto se le suma lo que los estudiantes pensaban acerca de la imagen que proyectaban en sus docentes, de forma que el desempeño de un joven podía verse influido si él creía que su profesor tenía una imagen negativa de él.

Lo anterior permite afirmar que, para los autores, la expectativa de los docentes y la autoestima de los estudiantes son constructos esenciales para el rendimiento académico, aspectos que se ve afectados en el fenómeno del bullying.

La comprensión de los Otros y la interpretación de textos narrativos.

Orozco y Castillo (2007), proponen que los textos narrativos se convierten en una herramienta para la formación de *competencias ciudadanas* en ambientes escolares entendiendo el término como el conjunto de habilidades, conocimiento, destrezas, aptitudes, actitudes dirigidas al establecimiento de relaciones armónicas con los demás sobre la base de derechos y deberes ciudadanos; lo que incluye la comprensión y el respeto por las emociones y creencias de los demás; el reconocimiento y respeto por los acuerdos de convivencia; la comunicación asertiva de emociones y opiniones.

Las autoras rescatan las propiedades del texto narrativo y las exigencias de la interpretación del mismo como un escenario para la reflexión. Por una parte la interpretación de un texto narrativo supone el entendimiento integrado de sus elementos estructurales: los personajes y sus intenciones, el conflicto y la secuencia de eventos que los ponen en relación. Por otro lado, la discusión sobre un texto narrativo invita al lector a situarse desde una perspectiva y a identificarse con las emociones e intenciones de los personajes, debido a que, según Bruner (1993) los textos narrativos guardan una estrecha relación con la vida cotidiana ya que reflejan las vicisitudes propias de la humanidad.

Orozco y Castillo (2007), trabajaron con un grupo de 90 de niños de grado primero y tercero de primaria de escuelas públicas de las ciudades de Cali y Santander de Quilichao (Cauca); a quienes propusieron la lectura y discusión de un texto narrativo cuyo conflicto se centraba en situaciones de abuso presentes en una relación desigual entre un par de amigos (“El tigre y el ratón” de Keiko Kasza). Después de un conversatorio basado en una entrevista semi-estructurada con los niños, las autoras identificaron cinco tipos de interpretación, en el que las primeras dos se centraban en elementos puntuales y explícitos del texto; la tercera, retomaba los primeros dos y sumaba las emociones de los personajes; la cuarta, se centraba en la calificación de las acciones de los personajes en función de un deber ser y la última, representada por una perspectiva propia donde los niños eran capaces de argumentar su posición personal independientemente de un deber ser. Las autoras concluyeron que la identificación de las intenciones y las emociones estaban relacionadas con las diferentes interpretaciones del texto (local y global) que los niños lograban. Una interpretación global supone una alta demanda cognitiva ya que implica representarse dos posturas del conflicto al mismo tiempo (la del supuesto abusador y la de la supuesta víctima).

El estudio de Orozco y Castillo (2007), resulta pertinente para este proyecto de trabajo de grado ya que resalta la importancia de la interpretación del conflicto de las emociones e intenciones para una interpretación profunda y global de los textos narrativos. Por lo tanto, si la situación de bullying puede llegar a afectar las competencias lectoras, es posible que pueda ser precisamente en este aspecto.

Bonilla (2009), decide establecer la diferencia entre la *comprensión lectora* y la *interpretación de textos narrativos*, mencionando que la primera responde a acercamientos teóricos y metodológicos centrados en teorías del procesamiento de la información que pasan por alto las propiedades semióticas del texto narrativo. Por esto, esta autora prefiere hablar de *interpretación de textos*, retomando el modelo de recorrido interpretativo de Everaert-Desmeat (2003; citado por Bonilla, 2009), para dar cuenta de la manera como el lector da sentido a los indicios del texto.

El *modelo de recorrido interpretativo* propone tres niveles de interpretación: un nivel figurativo, en el que se identifican elementos como personajes, espacios y tiempos; un nivel

narrativo, donde se establecen las tres relaciones actanciales propuestas por Greimas (relación sujeto-objeto, ayudante-oponente, destinador-destinatario); y un nivel temático, donde se establece la relación entre las fuerzas en conflicto que establecen la tensión narrativa.

El modelo de recorrido interpretativo propuesto por Bonilla (2009) busca acercarse a la comprensión del razonamiento abductivo que se pone en juego al interpretar un texto narrativo. En este sentido, se distancia un modelo de comprensión lectora en tanto no propone un modelo único de entendimiento del texto ni un proceso lineal, sino que afirma que la interpretación depende de los aspectos que resulten significativos para el lector y de las conjeturas que este construya para darles sentido. De acuerdo con lo anterior cada lector construye su propia interpretación y esta se hace más compleja en función de la sofisticación de las explicaciones que crea.

El estudio de Bonilla (2009), propone un modelo que puede servir como base para el análisis de las competencias lectoras de los niños, y permite establecer que no existen interpretaciones buenas o malas, acertadas o inadecuadas. Lo verdaderamente importante de analizar para detectar alguna dificultad en el proceso de lectura pareciera ser el estudio del recorrido más que el establecimiento de un resultado final.

El estudio de Bonilla (2009), resulta pertinente para este proyecto de trabajo de grado ya que por medio del modelo de recorrido interpretativo, se analizaran las producciones de los niños, es decir, la investigación brindara las herramientas de evaluación para identificar los logros y dificultades en las interpretaciones de los niños.

Finalmente, cabe resaltar que el presente proyecto dista de la investigación de Orozco y Castillo (2009), en tanto la interpretación de los niños víctimas, es considerada como objeto de análisis, bajo la herramienta de evaluación de Bonilla (2009), el cual permite reconocer e identificar el logro y las falencias de los niños; posibilitándose el proceso de caracterización de la interpretación de los niños.

Efectos del bullying en el rendimiento académico.

Para establecer una relación entre el rendimiento académico y la experiencia de acoso escolar se retoman dos estudios: el primero, Ponzo (2013) y el segundo, Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld (2011).

Ponzo (2013) realizó un estudio de correlación de datos entre los resultados obtenidos por estudiantes italianos de cuarto y octavo grado en las pruebas PIRLS (Estudio internacional de progreso de comprensión lectora) del año 2006; en las pruebas TIMSS (Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias) del 2007; y los reportes que indicaban que esos niños habían sido o no víctimas de bullying. Por medio de los estimadores controlados y el análisis de los factores involucrados en cada una de las pruebas mencionadas, la autora encontró que existe una correlación positiva entre la experiencia de haber sido acosado y el desempeño académico de los estudiantes en lectura, ciencias y matemáticas.

Por un lado, Ponzo (2013) identificó que en las PIRLS se tiene en cuenta el contexto al que pertenece el evaluado en términos de su experiencia escolar, prácticas lectoras en casa y oportunidades de acceso a información y material. Adicionalmente, la base de datos sobre la que se apoya el test tiene en cuenta variables sensibles a la victimización escolar, incluyendo preguntas referentes a experiencias como encuentros violentos, acoso verbal o abuso físico. En cuanto a las TIMSS, estas también tienen en cuenta información contextual acerca del ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

Al identificar y correlacionar las variables ya mencionadas, Ponzo (2013) encontró un impacto negativo estadísticamente significativo en el logro académico de los estudiantes que habían sido víctimas del bullying específicamente en términos del desempeño en la comprensión lectora, aun teniendo en cuenta el cruce con otras variables como el género, la edad, la escolaridad de los padres o el número de libros en casa. Los resultados en las TIMSS permiten hacer afirmaciones similares salvo en la correlación con la edad, presentándose una mayor relación entre el desempeño académico de los niños mayores (octavo grado) con la experiencia de ser víctimas de bullying, que entre los niños menores y las mismas variables. Por lo tanto,

para la autora el efecto adverso del bullying en el desempeño académico persiste en la medida en que los estudiantes se vuelven mayores.

A pesar de que el estudio de Ponzo (2013), se centro en el análisis correlacional y estadístico de datos, y no necesariamente en entrevistas directas con la población, se rescata de esta investigación el interés por establecer vínculos correlacionales entre diferentes aspectos que atraviesan la vida de los estudiantes víctimas del bullying. Si bien el presente estudio no intenta demostrar relaciones de causalidad entre variables como las relacionadas con Ponzo (2013), sí intenta caracterizar el desempeño en la comprensión lectora en niños que han sido identificados como víctimas de acoso escolar. Por lo tanto, la investigación de Ponzo (2013) se cita como relevante en tanto ofrece evidencia empírica que sustenta la relación entre el bullying y el rendimiento académico.

Algunas relaciones similares a las expuestas por Ponzo (2013), han sido propuestas por Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld (2011), quienes intentaron realizar una prospectiva de los efectos del bullying en el logro escolar en la salud mental de adolescentes de Londres. Los autores retoman resultados de los estudiantes de 13 y 14 años con respecto a la media esperada por los exámenes estatales de ciencias, matemáticas e inglés; indicando que los resultados para las víctimas resultan inferiores a lo esperado, al compararlos con el estudio de línea de base realizado dos años antes.

Rothon et al (2011), retoman a Ladd (1990) y a Wentzel & Asher (1995) para mencionar que el rechazo entre pares y el rechazo agresivo tiene un impacto en el logro académico de los estudiantes. Sin embargo, los resultados de Rothon et al (2011), demostraron que el apoyo de los amigos y la familia podía tener efectos contradictorios en el rendimiento académico y en la salud mental. Por un lado, la actitud sobreprotectora de los padres podía llevar a que las víctimas fueran menos asertivas e independientes para resolver sus problemas; mientras que por otro lado, el apoyo de los amigos también podría funcionar como factor protector frente al impacto del bullying, al limitar la expansión de las posibilidades de ocurrencia del fenómeno.

Para el presente estudio, es importante la investigación de Rothon et al (2011), ya que aporta elementos que evidenciaron la correlación existente entre el bullying y el desempeño académico, así como la influencia de la actitud sobreprotectora de los padres.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta los estudios anteriormente mencionados y la intención de acercarse a la comprensión de la influencia del fenómeno del bullying sobre el desempeño lector, surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los elementos o los aspectos interpretativos que se ven más afectados por la situación de victimización por bullying?.

¿La situación de bullying dificulta la posibilidad de comprender y entender las emociones o intenciones de los personajes?

¿La posible identificación de los niños con los personajes de historias referentes a situaciones de abuso o desigualdad, afectan la posibilidad de diferenciar las emociones propias de las de los personajes?

Si una interpretación compleja implica representarse varias perspectivas de una misma situación al mismo tiempo. ¿La identificación marcada con un solo personaje limitaría la posibilidad de representarse múltiples perspectivas?

Todos estos interrogantes pueden ser representados por la siguiente pregunta: ¿Cómo se ve afectada la interpretación lectora de los niños víctimas de bullying?

Para responderla, se proponen los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

Objetivo general.

Caracterizar el desempeño de seis niños identificados como víctimas de bullying en tres tareas relacionadas con la interpretación de un texto narrativo.

Objetivos específicos.

Describir el desempeño de los niños en una tarea centrada en la identificación de elementos figurativos y en la organización secuencial de eventos.

Caracterizar la interpretación que los niños hacen de elementos propios de los niveles narrativo y temático, a partir de un conversatorio centrado en la discusión de un texto narrativo.

Analizar las renarraciones construidas por los niños a partir de la lectura de un texto narrativo y de las tareas centradas en la interpretación del mismo.

JUSTIFICACIÓN.

En la actualidad la sociedad colombiana se encuentra constantemente permeada por episodios violentos y de agresión. Un tipo de agresión que se hace presente en los escolares es *el bullying*, que debe ser comprendido como la relación triádica en la que se necesita del matón, de la víctima y del observador. Esta problemática ha sido visibilizada en la población colombiana. El periódico la vanguardia el 15 de marzo de 2012 en la entrevista que hizo a Chaux, E. (persona encargada del tema de bullying en la Universidad de los Andes) dijo que las cifras que se reportaron en Colombia son elevadas, a tal punto que se considera que de cada cinco niños, al menos uno ha vivido episodios de agresión.

Uno de los factores que se considera alarmantes en la población que fue elegida como objeto de muestra, es el incremento de las tasas de violencia en el municipio de Guacarí y son los niños quienes se encuentran inmersos en la problemática de su entorno.

Cabe resaltar que no se encontraron estudios en los que previamente se halla explicado la forma cómo la interpretación lectora se ve afectada, aunque existe un componente emocional aunado a la comprensión de los componentes narrativos; también existe una relación entre las situación de agresión y el rendimiento académico. Es por ello que a través de la metodología de estudio de caso, se pretende comprender como el fenómeno del bullying afecta a los niños en el proceso de interpretación lectora.

Con este trabajo de grado se verá nutrido de conocimiento que se tiene hasta el momento del bullying. Se evidenciará cómo este fenómeno impacta en los procesos de interpretación de textos narrativos de los menores víctima, convirtiéndose en un aporte al corpus teórico y a los procesos de construcción de futuras políticas de intervención.

MARCO CONCEPTUAL

Bullying víctima y victimario.

Retomando a diversos autores (Castillo, N.; Cruz, N.; Peña, D.; Cujiño, M. (2012); Martínez, A. (2011); Hamburger M.; Basile K.; Vivolo A.; (2011); Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010); Plata, C; Rivero, M.; Moreno, J. (2010); Bonilla, M.S. (2009); Orozco y Castillo (2007); Castro, I. (2007); Gómez, A.; Gala. F; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.; Lupiani, S.; Barreto, M. (2007); Cerezo, F. (2006); Monks, C y Ortega, R. (2005); Cajigas, N.; Kahan, E.; Luzardo, M.; Naison, S; Zamalvide, G. (2004); Navarro, R (2003); Mora, J. (2001).), el *bullying* debe ser tomado y comprendido como la agresión entre pares o iguales en el contexto escolar, entendiendo por *agresión* la serie de acciones encaminadas a restar valor a la integridad del otro sujeto. En dicha trasgresión se encuentran involucrados tres actores: el matón o agresor, la víctima y el observador. Usualmente en la teoría se tratan los dos primeros y el observador es poco nombrado o pasado por alto, pero es el observador quien sirve de apoyo al agresor.

La conciencia emocional.

Retomando a Garaigordobil y Oñederra (2010), la conciencia emocional de los infantes es un proceso que se lleva a cabo desde corta edad en la que el niño o niña aprenden acerca del mundo, adopta un comportamiento, se reconoce, conquistan su cuerpo, da paso a la empatía (comprender las emociones de otro) y a la par construye su autoestima (juicio del individuo situado como sujeto), lo cual le posibilita al sujeto el relacionarse consigo mismo y con los demás.

Entonces, la administración de las emociones es la capacidad de reconocer los sentimientos propios, ajenos, la motivación y la aptitud, lo cual es relevante para la presente investigación ya que existe un vínculo entre las conductas de bullying y la inteligencia

emocional. Cabe resaltar la importancia del concepto de sujeto, en tanto, es un ser humano que cuenta con una historia de vida personal que es diferente a la de otro y es esta la que le posibilita al sujeto situarse desde un punto de vista particular, así como afrontar sus experiencias en el cotidiano, es por esto que en la presente investigación se retoman apartes de la historia clínico psicológica de los niños para el análisis de la información.

La resiliencia y sujeto psicológico.

Refiriendo a diversos autores (Delgado, A. (2004); Colmenares, M. (2012); Cyrulnik, B. (2002); Cyrulnik, B. (2008); Villalobos, M.; Mejia, C (2002); Delgado, A. (2010).), Para abordar el tema de *resiliencia* se debe primero ofrecer una explicación acerca del *sujeto psicológico*.

Villalobos, considera que *“es la fuerza vital la que conduce al bebé desde el útero a realizar el tránsito del ser biológico hasta el ser psicológico: Puesto que desde muy temprano en su vida intrauterina los bebés son protagonistas activos de la interacción”*, es decir, el bebé desde su vida intrauterina empieza a construir su historia propia, por medio de la interacción con un otro.

Delgado (2010), retoma a Colmenares (1997, 2001) para definir el concepto de *sujeto psicológico* como el papel activo que juega el niño en su vida, en tanto su comportamiento obedece a la forma en que se ha estructurado psicológicamente y su construcción de lo real obedece al sentido que le confiere a su vivencia actual; y basándose en Piaget (1971, 1977), para enunciar el papel que juega el niño desde bebé, en el desarrollo, en el que hace uso del agenciamiento y da inicio a sus propias construcciones.

Entonces, para la presente investigación se debe entender por *sujeto psicológico*, aquella estructura que encierra todas las vivencias, construcciones y elaboraciones que el sujeto ha logrado de sí mismo; en la que juega un papel importante la *construcción identitaria*, que debe ser entendida como el proceso de desarrollo en el que el niño se diferencia del otro, las cuales se enriquecen con las experiencias y la construcción de la estructura simbólica de sí.

Colmenares (2002), propone el término *resiliencia* como *“la capacidad que muestran algunos seres humanos, en medio de las peores adversidades, de tomar el contrapunto a partir de sí mismos y que les permite desarrollarse y construir sus sueños conservando la estructura*

humana en términos de valores éticos de su supervivencia” (pp. 22), es decir, la capacidad que tienen los seres humanos de hacerse responsables de si mismos frente a una tragedia o desgracia, haciendo uso de si mismo, convirtiéndose en sujeto – agente del cambio. Al explicar lo anterior, retomó a James Anthony para hacer referencia a “las tres muñecas de Jacques May”: *“la primera muñeca es de vidrio, la segunda de materia plástica, la tercera de acero. Bajo el impacto de un mismo golpe violento de martillo, la primera se rompe; la segunda guarda una cicatriz indeleble; la tercera permanece aparentemente invulnerable”* (pp. 25). Las cuales sirven de ejemplo para ilustrar el concepto de *sujeto psicológico*, teniendo en cuenta que todo sujeto cuenta con un tipo de organización único, un proceso identitario en constante construcción, el cual le posibilita el afrontar esa tragedia o desgracia, dando lugar a una transformación desde la re-conceptualización de la representación de dicha experiencia.

Para Cyrulnik (2002), juega un papel fundamental la historia de vida del sujeto desde las últimas semanas de vida intrauterina, los cuidados del neonato y la inclusión en la cultura en el proceso de resiliencia, ya que, son estas las que le posibilitan hacerle frente al traumatismo, que puede ser real o representativo (Freud, A.). Los ejes fundamentales del proceso de resiliencia son el afecto y el sentido, entendidos como la posibilidad que tiene el sujeto de crear “..., *su narrativa interna: es decir que se identificó, construyó palabra por palabra su identidad narrativa compartida...*” (pp, 50), la cual le permite dar lugar a una relación en la que el como sujeto tiene que formar parte activa del proceso y debe contar con un otro que haga las veces de tutor de resiliencia.

Delgado (2010), propone la existencia de una relación entre la agresividad y la ausencia de una estructura identitaria, en tanto el niño se vive de manera permanente amenazado, es posible que la problemática se deba a la no construcción del otro, debido a que no se vive la diferenciación, que es considerada parte fundamental de la socialización

Entonces, para la presente investigación se entenderá como *resiliencia*, la estructura y la historia de vida del sujeto que le posibilita el posicionarse como un *sujeto psicológico*, haciendo frente a la situación adversa.

Bonilla, M. (2009), retoma a Eco (1993) para enunciar que en la escritura de un texto el autor deja unos espacios en blanco que permiten al lector crear puentes para construir un sentido. Pero para lograrlo, se debe partir de las reglas que enunció Eco (1996) en las que el lector busca seguir las guías de una estrategia de interpretación, un lector modelo. Bonilla, M. (2009), también retoma a Bruner (1998) para añadir la importancia de los textos narrativos: el texto es tomado como la posibilidad de organización, como una oportunidad de conferir un sentido a algunos elementos propios de una modalidad narrativa de pensamiento (tiempo, acciones, emociones, creencias y conflictos.).

Orozco y Castillo (2007), propusieron la existencia de cinco tipos de comprensión, en el que las primeras dos se centraban en los elementos puntuales y explícitos del texto; la tercera, retoma los primeros dos y suma las emociones de los personajes; la cuarta, centrada en la calificación de las acciones de los personajes en función de un deber ser y la última, representada por una perspectiva propia donde los niños eran capaces de argumentar su posición personal independientemente de un deber ser.

Entonces, en la presente investigación se entenderá como interpretación lectora la posibilidad de dar sentido a los diferentes elementos del texto y a sus diferentes niveles de complejidad.

Figura del narrador.

Retomando a diversos autores (Nelson, K. (1998); Serrano, E. (1992); Serrano, E. (1996); Belichón, M; Rivieré, A. y Igoa, J. (1992); Bruner. (2003); Rivieré, A. (1984); Perinat), en las interpretaciones de los textos narrativos se coloca en juego la *figura del narrador*.

En los tópicos del relato aparecen las funciones del narrador, en las que se debe conceder distancia entre el narrador y lo narrativo; organizar los acontecimientos, teniendo en cuenta el uso del tiempo y el espacio; así como la participación de los personajes.

El narrador propone a través de su relato una forma de contar la historia y se clasifica entorno a la información que brinda al narratario, hay tres tipos de narrador: el narrador informativo, brinda información acerca del hecho; el narrador evaluativo, ofrece su opinión

acerca del hecho y le otorga un calificativo; mientras que el narrador cognitivo, reconoce y evalúa los estados mentales de los personajes.

Las relaciones actanciales responden a todos los vínculos que se tejen en torno al agente, que es el encargado de realizar las acciones con el fin de obtener o lograr algo. Entonces, las relaciones actanciales se utilizan en el momento en que se describe la relación del sujeto con el objeto en función de su intención, en la que se representa la relación del ayudante – opositor, destinador – destinatario, manipulador - manipulado.

El plano de la narración, es la voz que elige la persona en el momento de contar o narrar la historia, en la que elige que sucesos contara y cuales no. Existen dos tipos de narrador, el homodieético y el heterodieético; el primero, es un narrador que se hace partícipe de la historia; el segundo, es un narrador que informa de todos los hechos, pero no se incluye en la historia. Juega un papel fundamental en la narración el programa narrativo, entendido como el conjunto de acciones que emprende un personaje en relación con las acciones que se describen.

La historia debe ser entendida como la sucesión de eventos relatados, los personajes, los tiempos (de la narración, del relato) y los espacios (implícitos, presupuestos, explícitos). Mientras los estados mentales de los personajes, son los que acompañan y enmarcan las acciones físicas de los agentes, por medio de estos se identifican las intenciones, creencias, deseos y emociones de los personajes.

Diferencias entre el desempeño académico y el rendimiento académico.

En este trabajo se entenderá como desempeño académico el proceso, ejecución, demanda y resultado que da el sujeto a través del desarrollo de la tarea que se le propuso, mientras que el rendimiento académico es el esfuerzo que se emplea en la realización de una tarea que es calificada por un educador el cual concede una calificación.

METODOLOGÍA.

El presente trabajo de grado presenta una investigación de carácter descriptivo, en la que se realizó un análisis de corte cualitativo, bajo la estrategia metodológica de construcción de estudio de caso. Los seis estudios de caso se construyeron a partir de la identificación de los niños víctimas de bullying, se tuvo en cuenta los desempeños de los menores en tareas de comprensión lectora, se entrevistó a los docentes acerca del desempeño de los niños en tareas de comprensión y se retomaron apartes de la historia clínico psicológica de los niños.

Participantes

En este estudio se trabajó con un grupo de 60 niños de edades comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad, matriculados en grado cuarto y quinto de primaria de la Escuela Cristo Rey¹. La realización de la investigación requirió que los participantes tuvieran que responder una batería de pruebas psicológicas y dar cuenta de un texto por medio de diferentes tareas de interpretación lectora, motivo por el cual se trabajo con los niños de los grados superiores.

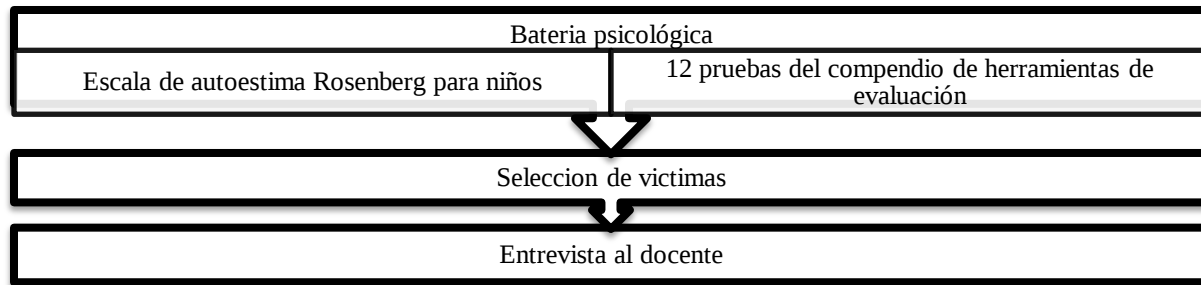
Muestra

Se seleccionó una muestra de seis niños, a partir de dos criterios de inclusión: ser identificado como víctima de bullying a partir de los resultados en la batería de pruebas de Basile & Vivolo (2011); y haber sido reportado por los docentes como un estudiante con bajo o mediano rendimiento académico en tareas de lectura y escritura.

Instrumentos y Procedimiento Inicial

Figura 1. Procedimiento inicial de aplicación de instrumentos

¹ Ubicada en el municipio de Guacarí al interior de las instalaciones del Ingenio Pichichí S.A., se imparte educación básica primaria (transición a quinto de primaria) a los hijos de los colaboradores del Ingenio que se encuentran en el rango de edad de los 5 a los 11 años.



Batería de pruebas psicológicas bullying.

Ante la necesidad de identificar los niños víctimas de bullying se retomó el compendio de herramientas de evaluación de Hamburger, Basile & Vivolo (2011) y la versión española de la Escala de autoestima de Rosenberg para niños. Las pruebas fueron modificadas únicamente en términos de vocabulario, para incluir expresiones cercanas a las de los participantes.

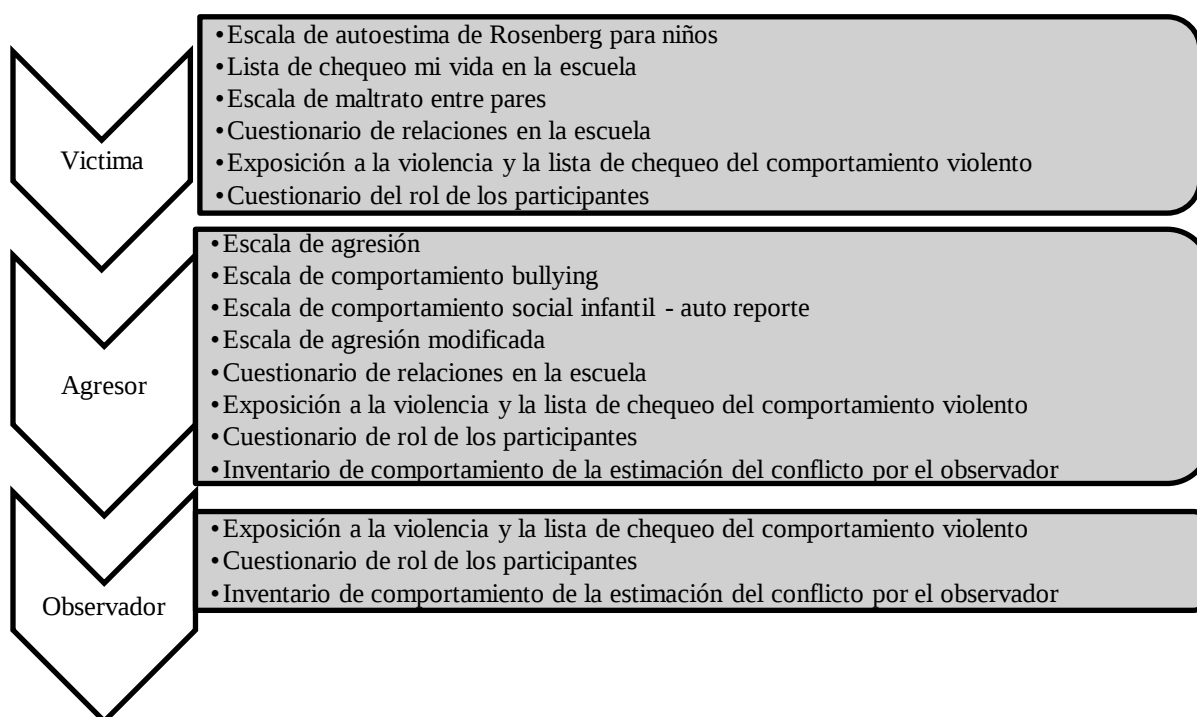
Escala de autoestima de Rosenberg para niños (The Rosenberg Self-Esteem Scale)

La versión española de la escala que fue creada con el fin de medir el nivel de autoestima de los sujetos. La escala cuenta con 10 preguntas a las que debe responderse con las opciones muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo. La puntuación responde a una escala Likert de 1 a 4 puntos, donde el valor más alto corresponde al mayor nivel de acuerdo. El resultado final se obtiene sumando los puntos y comparándolos con una escala proporcionada por la prueba.

Compendio de herramientas de evaluación para la medición de bullying: victimización, agresión y experiencias del espectador. (Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools).

El compendio de Hamburger, Basile & Vivolo (2011) incluye doce escalas dirigidas a la identificación de tres roles relacionados con el fenómeno del bullying: víctima, agresor y observador. El diagnóstico incluye la aplicación de todas las escalas para todos los participantes, de forma que se identifique aquellos que se desempeñan como víctimas, sin embargo, algunas de ellas son más sensibles que otras a la identificación de uno u otro rol. Con el objetivo de triangular los resultados para el diagnóstico, la *figura 2* permite identificar cuáles escalas se relacionan más con cada rol.

Figura 2.
Evaluación de la triada del bullying.



Escala de agresión (Aggression Scale). Mide la frecuencia en la participación en una agresión abierta o relacional. Se hacen 11 preguntas, en las que se le pide al niño que responda con la frecuencia en términos de días en que se presentó el suceso. Al finalizar la prueba se suman las respuestas a las preguntas y se obtiene el valor, dentro de mas alto mayor agresión. Se debe tener en cuenta que si faltan tres o menos valores, en su lugar se coloca el promedio y si faltan cuatro valores o más no se puede calcular.

Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale). Mide las conductas de acoso. Se presentan doce afirmaciones en dos columnas, y se pide a los niños que indiquen si la afirmación es válida para ellos, siempre o en ocasiones; calificando el siempre con el numero 4 y

en ocasiones con el numero 1. Al finalizar, se suman todos los valores y se dividen entre seis.

Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report), se evalúa el comportamiento de los niños en relación con sus pares. Se presentan 7 preguntas que evalúan 4 componentes (agresión relacional, agresión abierta, comportamiento pro-social y soledad), se le pide a los niños que respondan la frecuencia con la que se presenta el evento teniendo en cuenta que las opciones son: Nunca, Casi nunca, a veces, casi todo el tiempo, todo el tiempo. Al finalizar el evaluador suma los valores Nunca (0), Casi nunca (1), a veces (2), casi todo el tiempo (3), todo el tiempo (4).

Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale), se evalúa la intimidación e ira. Se hacen 9 preguntas en total, las primeras 7 tienen como opción de respuesta nunca, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces, 5 o mas veces; las ultimas 2, se responden con nunca, raramente, a veces, a menudo, siempre. Al finalizar la prueba el evaluador suma las respuestas, teniendo en cuenta que: nunca (0), 1 o 2 veces (1), 3 o 4 veces (2), 5 o mas veces (3), nunca (0), raramente (1), a veces (2), a menudo (3), siempre (4).

Lista de chequeo mi vida en la escuela (My life in school checklist), se evalúan los niveles de victimización y matoneo en la escuela. Se presentan 40 preguntas en las que el ítem 4, 8, 10, 25, 37, 39, se presentan como de gran relevancia, se les pide a los niños que respondan con base a 3 opciones nunca, una vez, más de una vez.

Escala de maltrato entre pares (Peer Victimization Scale), se evalúan los niveles de intimidación a la victimización. Se presentan 12 preguntas en 2 columnas, en las que se da las opciones para responder siempre o en ocasiones. En el momento de evaluar siempre (1) y en ocasiones (4), los ítems 3, 11, 27 se califican de manera inversa, de manera que los puntajes mas altos dan cuenta de victimización.

Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire), se evalúan e identifica el rol de la triada que ocupa el sujeto. La prueba se divide en 4 partes en las que se evalúa un componente diferente; primero, agresión directa recibida; segundo, agresión verbal y relacional recibida; tercero, agresión directa; cuarto, agresión verbal y relacional, las

opciones de respuesta son pocas veces, a menudo, muy a menudo. El evaluador puntúa pocas veces (0), a menudo (1), muy a menudo (2).

Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist), se evalúan los niveles de acoso. La prueba presenta una serie de preguntas, en las que se evalúan tres grandes esferas en las que interactúan los niños y son: Escuela, comunidad y familia, las posibles respuestas son: nunca, raramente, a veces, a menudo, siempre. El evaluador puntúa de acuerdo con la respuesta, nunca (1), raramente (2), a veces (3), a menudo y siempre (4).

Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire), se evalúa la triada del fenómeno del bullying, es decir, observador, víctima y agresor. La prueba presenta 5 grandes grupos (escala del matón, la escala del asistente, la escala del reforzador, la escala del defensor, la escala del outsider), cada uno tiene 3 preguntas en las que se detalla un comportamiento y debajo de cada ítem se encuentra un listado con el nombre de los niños matriculados en el grado al que se suministra la prueba.

Antes de dar inicio a la prueba se debe leer la definición de acoso: “Un niño está expuesto reiteradamente a hostigamiento y los ataques de uno o varios niños, dicho acoso y ataques pueden ser, por ejemplo: empujar o golpear al otro, insultar o hacer chistes, excluir, coger las cosas sin permiso, o cualquier otro comportamiento destinado a perjudicar al otro”, en la prueba se indaga por la frecuencia del comportamiento y las posibles respuestas son: nunca, a veces, a menudo. El evaluador puntúa las respuestas, nunca (0), a veces (1), a menudo (2), suma los datos y los divide entre el número de estudiantes de la escala, este proceso se debe hacer por cada una de las (3) preguntas correspondientes a cada uno de los (5) grupos.

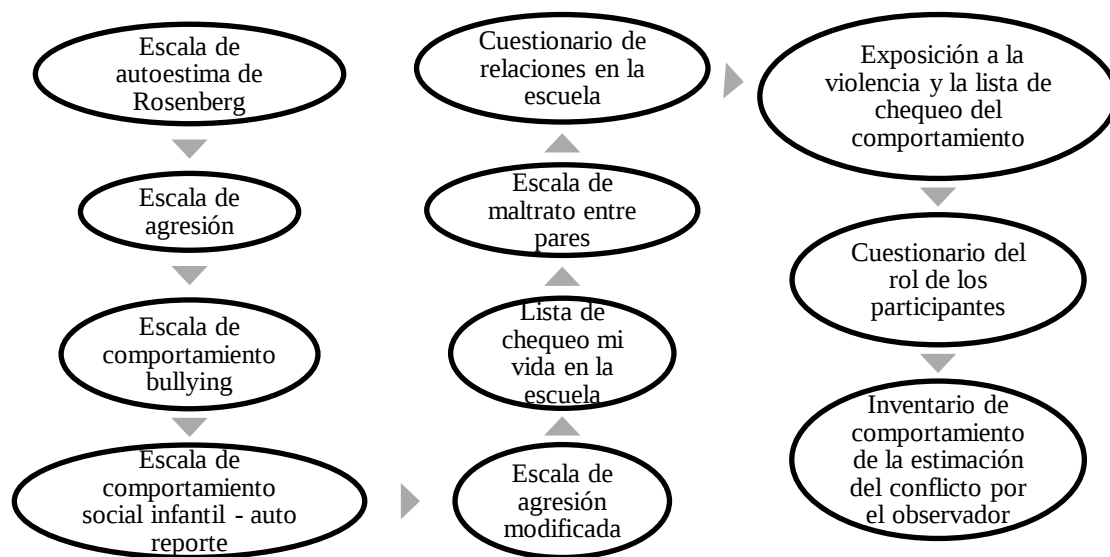
Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory), se evalúan 7 componentes (agresión física, agresión verbal, agresión indirecta, resolución constructiva de conflictos, intervención de terceros, retiro, victimización), de bajo de cada uno se encuentra el listado de todos los niños matriculados en el grado al que se suministre la prueba, las posibles respuestas son: nunca, raramente, a veces, a menudo, siempre. El evaluador puntúa las respuestas, nunca (0), raramente (1), a veces (2), a menudo (3), siempre (4), se deben sumar todos los datos a excepción de los del participante que

se esta evaluando y se dividen entre el número de sujetos. Los datos más altos obtenidos por los participantes indican el concepto en que lo tienen sus pares y el dato del participante se considera como el nivel de autoestima.

Procedimiento para la administración de la batería de pruebas psicológicas e identificación de víctimas.

Figura 3.

Selección de víctimas.



Entrevista al docente.

La entrevista que se le suministró a los docentes de grado cuarto y quinto de primaria de la Escuela Cristo Rey fue de tipo abierta, en la que se indagó acerca de las tareas de comprensión lectora y de los niños que presentan bajo o regular desempeño.

Se evidenció que los agentes educativos entrevistados demandan de sus estudiantes en las tareas de comprensión lectora: lectura, escritura, toma de dictado, comprensión de lectura, síntesis, entendimiento y comprensión del texto.

Situación de lectura.

La investigadora le lee el cuento “Mi día de suerte” de Keiko Kasza a los niños, en el que se esboza una situación entre dos personajes de relación desigual. En la primera tarea, se lee tres veces la historia y el niño o niña tiene acceso a una copia del cuento sin restricciones; en la segunda tarea, se lee dos veces más la historia; en la tercera tarea, se lee de nuevo dos veces la historia a los niños o niñas.

Organización de secuencia.

Se hizo la lectura del cuento tres veces. Posteriormente, se presentaron 35 laminas a los niños y niñas, se les leyó la consigna: << *te invito a observar unas laminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto* >>, durante el proceso de organización el niño o niña tuvo acceso al libro sin restricciones.

Conversatorio.

Se hizo la lectura del cuento dos veces. Posteriormente, se invito al niño o niña a conversar acerca de lo sucedido en el cuento, partiendo de una serie de afirmaciones y preguntas previamente estructuradas.

Las preguntas de esta tarea se basan en afirmaciones, ya que retomando la postura presentada en dos investigaciones retomadas en los antecedentes se considera la más pertinente de abordar la tarea. Orozco y Castillo (2007), encontraron que como elemento metodológico es mucho más pertinente la funcionalidad de hacer preguntas basadas en afirmaciones, que interrogaciones, ya que de esta manera el niño debe construir una respuesta más estructurada y rica para su posterior análisis. Mientras Bonilla (2009), considera que al indagar por medio de una afirmación, se esta incitando a que el niño justifique y sea más fácil el recuperar la postura de él.

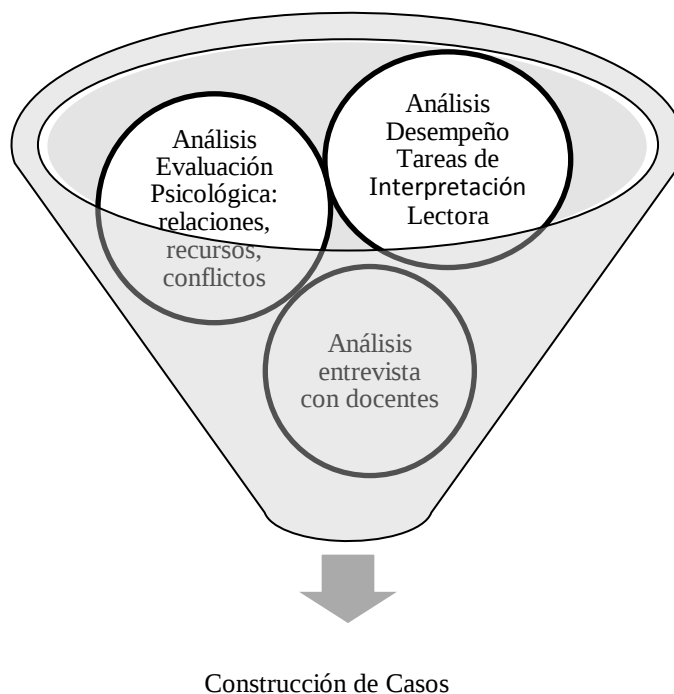
- El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?
- El cerdo era muy malo, porque se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?
- Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?
- Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quién tocaba a la puerta era el cerdo?
- Cuál de los dos personajes te gusto más?
- Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?
- Qué personaje te gusto más? Porqué?.

Renarración

Se hizo lectura del cuento dos veces, posteriormente, se invito al niño y niña para que le contara de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conociera.

Selección de los casos.

Figura 4.

Tratamiento de la información.*Procedimiento de suministro de la situación de lectura.*

En el procedimiento de suministración de las tareas de comprensión lectora, se leyó el cuento “*mi día de suerte*” de Keiko Kasza, previamente a la tarea de comprensión lectora.

Tabla 1.

Suministración tareas de interpretación lectora.

Actividad	Procedimiento	Tiempo de duración.
Organización de secuencia	Se entregaron 35 laminas y se leyó la consigna	1 hora 05 minutos

Conversatorio	Se entablo una conversación entorno a las preguntas previamente elaboradas	10 minutos
Renarración	Se leyó la consigna	9 minutos

Posterior a la identificación de la triada (matón o agresor, víctima, observador), se identifico los niños y niñas que reportan sentirse victimas de bullying, se le solicitó al docente su concepto y las calificaciones que reportó acerca de los niños y niñas en tareas de comprensión lectora.

Finalmente, se tuvo en cuenta la información de los niños y niñas que se consideran víctimas, que hayan tenido bajas o regulares calificaciones por parte del docente el año pasado (2012). Todo lo anterior, para conformar una muestra de 6 niños y/o niñas: 3 de grado cuarto y 3 de grado quinto de primaria, con el fin de caracterizar su desempeño en tareas de lenguaje, por medio de la suministración de tres tareas de renarración partiendo de la lectura del cuento “*mi día de suerte*”. Las tareas fueron:

- 1- Se solicitó al niño y niña dar secuencia a las imágenes del cuento (*Organización de secuencias*).
- 2- Se solicitó al niño y niña que hable acerca de los sentimientos de los personajes en cada momento (*conversatorio*).
- 3- Se solicitó al niño y niña contar la historia (*renarración*).

Registro de la información.

Las tareas de interpretación lectora fueron registradas de manera fragmentada en un diario de campo y de manera total por medio de una video grabadora, posteriormente se transcribieron los registros.

Tratamiento de la información.

Los estudiantes se seleccionaron por medio del uso de un compendio de pruebas con las que se identificaron los niños que reportaron ser víctimas. Se entrevistó a los docentes de forma abierta y no estructurada.

A los niños y niñas seleccionados se les presentaron tres tareas de interpretación lectora, en tres días diferentes en los que se les leyó el texto y tuvieron acceso a él durante el desarrollo de la tarea propuesta. En las actividades se les solicitó a los niños dar orden a la secuencia de imágenes, se desarrolló un conversatorio, en el que se les preguntó por apartes del cuento y se les pidió que contaran la historia a una persona que no lo conocía. Lo anterior tenía el fin que el niño contara lo más completo posible la historia y no obviara detalles o datos que consideraba relevantes.

Los resultados obtenidos del análisis de la producción de los niños en las tareas de interpretación lectora, sumado a lo dicho por el docente en la entrevista y el haber tenido un resultado de ser víctima en las pruebas, fue triangulado con el fin de dar forma al estudio de caso en el que se pretendió comprender y describir de qué manera afecta el bullying a las competencias lectoras de los niños.

Supuestos teóricos.

El bullying como fenómeno multifactorial ha despertado interés en diferentes investigadores. Para el presente proyecto se retomaron investigaciones que esbozaban una relación entre el desempeño de los niños o niñas y elementos asociados al fenómeno del bullying, el primero, es el de Garaigordobil y Oñederra (2010) hallaron una conexión entre el bullying y la inteligencia emocional, así como una estrecha relación entre desempeño y la inteligencia emocional; el segundo, es el de Martínez y Padilla (2010) relacionaron las calificaciones con los intercambios sociales. También se retomaron investigaciones en las que se esboza la importancia de la construcción narrativa, tales como, Orozco y Castillo (2007) que relacionaron la comprensión de los estados mentales con la comprensión de los textos; Bonilla (2009) brindó la herramienta de análisis, en el que se confiere un lugar principal al proceso; Finalmente, se retomaron dos estudios en los que se esboza la relación entre el desempeño

académico y el bullying, Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld (2011), encontraron una correlación entre el desempeño académico y el bullying; Mientras, Ponzo (2013), encontró evidencia empírica.

Evaluación psicológica.

En la evaluación psicológica se analiza la información más relevante de la historia clínico – psicológica, en la que se proponen como categorías de análisis:

- Datos contextuales y antecedentes
- Motivo de consulta
- Anamnesis
- Familiograma

Análisis de la concepción del docente

Los profesores de Lengua castellana, que le da clase a los grados cuarto y quinto de primaria, son los docentes que tienen a cargo la dirección de grupo. Por medio de una entrevista en la que se indagó acerca de las demandas los docentes hacen a los niños y niñas frente a tareas de comprensión lectora se identificó que los niños que obtienen bajas calificaciones por parte de los docentes, es debido a que los docentes consideran no cumplen con sus demandas lectoras.

Por medio del análisis de tarea se analizó las tareas que proponen los profesores a los niños y niñas, las categorías que se tuvieron en cuenta fueron:

- Lectura.
- Escritura.
- Toma de dictado.
- Comprensión de lectura.
- Síntesis, entendimiento y comprensión del texto.

Análisis de tarea de las actividades propuestas por los docentes.

A través de entrevistas con los docentes, se identificaron las actividades de escritura y comprensión de lectura a través de las cuales los maestros el desempeño de los niños. En general, estas actividades fueron: lectura de cualquier tipo de textos, transcripción de textos de revistas y tableros, construcción de textos libres, toma de dictado y elaboración de síntesis. La descripción y análisis de estas tareas puede encontrarse en el capítulo de anexos.

Análisis del desempeño en tareas

La primera tarea de interpretación lectora que se propuso fue: La secuencia, en la que se contaba con una serie de láminas que representan las diferentes escenas del cuento. La tarea fue propuesta como tarea de familiarización o ambientación inicial, en la que se demanda contar con: la memoria narrativa intacta, comprender emociones y algunos procesos cognitivos, es decir, la demanda cognitiva de la tarea. Al ser una tarea de ambientación la organización de una secuencia de imágenes, posibilita la coherencia con el orden real de los eventos y los programas narrativos de los personajes.

La segunda tarea: El conversatorio, en el que se indagó acerca de las emociones y estados mentales de los personajes, debido a que los niños eran muy limitados en sus respuestas y la entrevistadora no contaba con la experticia para trabajar con niños, los conversatorios fueron cortos.

La tercera tarea propuesta fue: La renarración, en el que la demanda era la estructura del texto narrativo y el cómo se cuenta la historia. Se tuvo en cuenta las acciones de los personajes, estados mentales, relación entre los personajes, uso de formas canónicas, utilización del plano narrativo, tiempo de la narración y la forma en que el niño y niña cuenta la historia por medio de la utilización de sus palabras.

Categorías para las tareas de interpretación lectora.

La tarea de secuencia, se tomó como tarea de ambientación, por tal motivo no se definen categorías para su análisis, es decir, posibilitó la interpretación del texto.

En el conversatorio, se analizaron los estados mentales de los personajes y se propusieron como categorías de análisis:

- Comprende las emociones de los personajes.
- Reconoce las intenciones de los personajes.
- Referencia las creencias de los personajes.
- Identifica que las acciones de los personajes guardan relación con algo previo.

En la renarración, se analizaron las construcciones narrativas y su estructura, se propusieron como categorías de análisis:

- Nombra las acciones de los personajes.
- Identifica los estados mentales de los personajes.
- Caracteriza la relación de los personajes.
- Utiliza las formas típicas de los cuentos.
- Emplea diferentes voces en su renarración.
- Crea un estilo propio de contar la historia.

Tabla 2.

Análisis conversatorio.

Nivel Narrativo y Relación Actancial	Intenciones	Emociones	Creencias y Conocimientos
Sujeto-Objeto	El niño interpreta que una o más acciones de un personaje están anticipadas por una intención de alcanzar una meta específica: el personaje hace las cosas porque quiere conseguir algo, pero no tiene en cuenta la relación entre personajes	El niño interpreta la emoción como resultado de algo en específico. La emoción de A es producto de su propio actuar o antecede a su propio actuar	El niño interpreta que los conocimientos y creencias del personaje A son producto del querer conseguir algo
Ayudante-Oponente	El niño interpreta que una o más acciones del personaje A responden a la intención de impedir o permitir que el personaje B logre alcanzar una meta. El personaje A hace las cosas para que el personaje B logre otras. Las intenciones se centran en acciones físicas específicas	El niño interpreta que una o mas acciones de A se encuentra influenciadas por B. El se sintió así porque el otro hizo algo.	El niño interpreta que una o mas acciones del personaje A responden a los conocimientos previos que tiene sobre B.
Destinador-Destinario	El niño interpreta que una o más acciones o verbalizaciones del personaje A son realizadas con el objetivo de que el personaje B piense, crea o sienta algo en específico que lo ayude a distanciarse o a acercarse a su meta	La emoción del personaje A es producto de la manipulación del personaje B	El niño interpreta que los conocimientos de A acerca de B son producto de lo que le ha hecho creer B a A.

Tabla 3.

Análisis de los conversatorio de los niños y niñas.

Niño(a).	Cesar	Jude	María	Isabela	Karen	Elizabeth
Categoría.						
<i>Comprensión de las emociones de los personajes.</i>	Emociones de los personajes.	Emociones de los personajes.	Emociones de los personajes.	Emociones de los personajes.	Emociones de los personajes.	Emociones de los personajes.
<i>Reconocimiento de las intenciones de los personajes.</i>	Intenciones de los dos personajes	Acciones del zorro.	Juicio moral (lobo "malo" y cerdo "no" "era malo")	Intenciones de los dos personajes	Intenciones de los dos personajes	Intenciones del zorro, "el cerdo no era malo, era el lobo"
<i>Creencias de los personajes.</i>	Refiere a los dos personajes	Parte de la equivocación de las casas, pero no une las acciones.	Refiere a los dos personajes, dando un lugar privilegiado al zorro	Refiere a los dos personajes, dando un lugar privilegiado al cerdo	Refiere a los dos personajes	Refiere a los dos personajes
<i>Identifica que las acciones de los personajes guardan</i>	Relaciona con el trabajo del zorro.	Relaciona el cerdo con los sentimientos.	Relaciona al cerdo con lo que cree.	Relaciona el cerdo con lo que cree.	Relaciona el zorro con los	Relaciona el personaje con lo

<i>relación con algo previo.</i>	sentimientos.	que cree.
----------------------------------	---------------	-----------

Tabla 4.

Análisis de las renarraciones de los niños y niñas.

<i>Niño(a).</i> <i>Categoría</i>	<i>Cesar</i>	<i>Jude</i>	<i>María</i>	<i>Isabela</i>	<i>Karen</i>	<i>Elizabeth</i>
Nombra las acciones de los personajes.	Cuenta la historia en orden consecuente a como se presento en el texto y narra las acciones de los dos personajes.	Propone un nuevo orden a la secuencia de eventos, donde el protagonista es zorro que lo denomina “lobo” e involucra al cerdo al final del cuento.	Propone un nuevo orden al texto incluyendo nuevos elementos, que provienen probablemente desde sus conocimientos y narra las acciones de los dos personajes.	Por medio de su narración propone un orden diferente a los hechos, en el que narra todas las acciones del zorro y del cerdo, pero le confiere un lugar privilegiado al zorro	La niña sigue el orden de los eventos propuestos en el texto, modificando los guiones de los diálogos adicionándole sus propias palabras y teniendo en cuenta las acciones de los dos personajes	Durante la narración siguió la secuencia de los hechos como fueron narrados en el libro, pero modifíco los guiones de los personajes utilizando sus propias palabras y narro todas las acciones de los personajes.
Identifica los estados mentales de los personajes.	Atribuye sentimientos de manera implícita, pensamientos y discursos de manera explícita a los personajes. Menciona la intención del zorro y lo relaciona con el comportamiento del cerdo.	En el momento de la renarración no atribuye sentimientos implícitamente a los personajes. Pero menciona la intención y acciones del zorro. Liga las acciones del zorro con el deseo de comérselo y el cerdo lo cita en el momento en que se va.	Manifiesta los sentimientos de los personajes de manera explícita e implícita, se encuentra correspondencia entre el sentir del personaje, sus acciones, lo que dice y sostiene un dialogo fluido entre los dos personajes.	No manifiesta de manera explícita los sentimientos de los personajes. Pero menciona un conjunto de acciones que el zorro ejecuto en su proceso de comerse al cerdo.	En la narración se tienen en cuenta los sentimientos de los personajes, menciona las intenciones del zorro, los pensamientos de los personajes.	Durante la narración no tuvo en cuenta los sentimientos de los personajes. Pero nombro las intenciones del zorro, incluyo estados mentales a los personajes y ligo las acciones del zorro con el deseo de comérselo y el cerdo
Caracteriza la relación de los personajes.	Todas las acciones del zorro son propuestas por el cerdito, ya que el cerdito hace creer al	Menciona que todas las acciones del zorro eran para comerse el cerdo En ningún momento	Vincula las acciones del zorro con las del cerdo, en una relación manipulador –	Toma como punto de partida la equivocación de casa del cerdo, en donde le propone una actividad	Durante la narración le da un orden consecuente a las acciones del zorro con respecto a las	La niña inicia la narración situando bajo el contexto a los personajes y dando lugar a las

	zorro que mejorara las condiciones de su plato favorito.	esboza una relación entre el zorro y el cerdo.	manipulado, hecho que se evidencia en el momento en que el cerdo le sugería al zorro desarrollar algunas acciones para mejorar su plato favorito.	al zorro, de ahí en adelante el zorro se encarga de imaginar y desarrollar el resto. En ningún momento se esboza relación clara entre los.	del cerdo y estas fueron sugeridas por el cerdo.	resultados, durante la narración se evidencio que el cerdo manipulo al zorro.
Utiliza las formas típicas de los cuentos.	Denomina el cuento <i>"hoy es mi día de suerte"</i> , inicia situando el lugar y termina con buscando el siguiente lugar. Utiliza como marcador de tiempo <i>"y, entonces, después"</i> y como marcador de espacio <i>"en la casa, lo entro, quédate, allí"</i> y como tópico de pasar de un lugar a otro: <i>"..., se fue para la cabaña..."</i>	Denomina el cuento <i>"este es mi día de suerte"</i> . Da inicio al cuento con <i>"había una vez"</i> y termina con un lugar. Utiliza como marcador de tiempo <i>"y, entonces, también, después"</i> y como marcador de espacio <i>"cogió, arrastro"</i> y como tópico de pasar de un lugar a otro: <i>"y se fue pa la casa"</i> .	Al iniciar a contar la historia omite el nombre del cuento, pero comienza su narración ubicando la historia en un tiempo y finaliza programando la siguiente visita. Utiliza como marcador de tiempo <i>"entonces, hubiera, después, y, luego"</i> y como marcador de espacio <i>"cogió, fue, se fue"</i> y como tópico de pasar de un lugar a otro: <i>"iba, se fue a su casa"</i> .	Omite el nombre del cuento, inicia situando al personaje en una actividad y termina <i>"..., Entonces el cerdito dijo hay y ya"</i> . Utiliza como marcador de tiempo <i>"estaba, entonces, y"</i> y como marcador de espacio <i>"afuera, acá, cogió, llevo, ahí, allí"</i> y como tópico de pasar de un lugar a otro: <i>"desayuno"</i>	Comienza con el nombre del cuento: <i>"Mi día de suerte"</i> . Da inicio con una forma tradicional y termina: <i>"y se fue y ya"</i> . Utiliza como marcador de tiempo <i>"y, entonces, estaba, después"</i> y como marcador de espacio <i>"entraba, adentro, arrastro, donde, y se fue"</i> .	Omite el nombre del cuento, pero inicia con una forma tradicional su narración y termina <i>"..., y a leer un libro"</i> . La niña utiliza como marcador de tiempo <i>"estaba, y, entonces, podía, iba, después, había"</i> y como marcador de espacio <i>"ir, donde"</i> y como tópico de pasar de un lugar a otro: <i>"se fue para su casa, chimenea"</i> .
Emplea diferentes voces en su renarración.	Emplea el nombre de los personajes para delimitar el guión y las acciones de los personajes que ha construido con sus palabras. Narrador informativo, narro las acciones de los dos personajes y	Diferencia los personajes en su relato nombrándolos y después citando la acción. Se posiciona como un narrador informativo, ya que narra todos los hechos del cuento;	Por medio de la modificación de los guiones de los personajes la niña explica en sus propias palabras los hechos ocurridos y da voz a los personajes por medio de los	Utiliza diferentes voces en el momento en que le da un guion a cada personaje con sus propias palabras. Narradora informativa en el momento en que informa acerca de los hechos; cognitiva en el momento en que da	Marca las acciones de los personajes citándolos antes de iniciar su guion y acción. Narradora informativa, informa acerca de los hechos; narradora cognitiva,	Modifica los guiones de los personajes utilizando sus propias palabras, posibilitando aclarar las acciones de los personajes. Narradora informativa, cuenta

	narrador cognitivo, reconoce los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración, es un narrador heterodieética, ya que no participa en la historia.	narrador evaluativo da la opinión de los hechos y les confiere a su vez un calificativo. Desde el plano narrativo se posiciona como un narrador heterodieética, ya que no participa en la historia que narro.	guiones. Narradora informativa, cuenta los hechos que sucedieron; narradora cognitiva, reconoce los estados mentales de los personajes y narradora evaluativa, da su opinión acerca de los hechos. Desde el plano de la narración, es una narradora homodieética por que participa en la historia.	cuenta de los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración se posiciona como una narradora heterodieética en el momento en que no se hace parte de la historia.	da cuenta de los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración se sitúa como una narradora heterodieético ya que no se hace parte de la historia.	el hecho; narradora cognitiva, le confiere espacio a los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración es una narradora heterodieética en tanto no se hace partícipe de la historia.
Crea un estilo propio de contar la historia.	Al seguir el orden de los sucesos propuestos en el texto, aun que modifica los guiones de los personajes para ofrecer una explicación de los estados mentales.	Narra la historia por medio del uso de sus propias palabras dándoles así un guion a los personajes y, proponiendo un nuevo orden a los eventos, en el que sitúa como personaje principal al zorro.	Propone un nuevo orden a los acontecimientos narrados, en el que incluye palabras propias en la construcción de los guiones de los personajes, recrea sus estados mentales y se hace partícipe de la historia.	Propone un orden diferente al del cuento en su narración. Por medio de la inclusión y modificación de los guiones de los personajes da cuenta de los estados mentales de los personajes a partir de su narración.	Narra los sucesos en el orden en que fueron narrados en el cuento. Da cuenta de los estados mentales de los personajes por medio de la construcción de los guiones de los personajes con sus propias palabras.	Narra la historia siguiendo el orden de los sucesos narrados en el cuento. Por medio de sus propias palabras da lugar a los estados mentales de los personajes y los guiones.

Análisis general del desempeño.

Construcción de Casos

La construcción de los casos se hizo en base a el modelo de evaluación de la organización psicológica propuesto por Villalobos, en el que se debe partir de los datos que posibilitan una comprensión profunda de ese sujeto, que contaba con una historia antes de conocerlo, esto se logra por medio de la construcción de la ficha de la historia clínico-psicológica, la cual posibilita el anudar la vivencia del presente con el pasado.

Las categorías de análisis que se cruzan en la construcción de los casos son: la comprensión de los estados mentales de los personajes, la historia clínico psicológica del niño o niña que permite vislumbrar la construcción profunda que ha logrado y el concepto del docente.

Los datos que se triangulan son los obtenidos por medio de las tareas de interpretación lectora, el reporte de sentirse víctima, el concepto del docente y la historia clínico psicológico del sujeto. Entonces, se describe el proceso del menor en las tareas de interpretación lectora anudando la influencia de ser víctima de bullying y se liga a la historia clínico psicológica del niño o niña.

RESULTADOS.

Resultados del instrumento del bullying.

El Compendio de Herramientas de Evaluación para la medición de víctimas de bullying de Hamburger, Basile y Vivolo (2011), unido a la Escala Rosenberg Self-Esteem a niños, fue utilizado para identificar la triada (agresor, víctima, observador) que conforma el bullying.

Durante el proceso de administración de la batería de pruebas bullying, los niños y las niñas respondieron a la prueba de manera escrita, en algunas preguntas se le cuestionó con respecto a su propio comportamiento, en otras con respecto al comportamiento de los demás niños (con respecto así y a los otros) y en relación a los diferentes contextos (escuela, barrio, casa, fuera de la escuela) en los que se relacionan.

El compendio evalúa 3 grandes categorías en la que se clasifica la triada del bullying (víctima, victimario, observador). Se considera como *víctima*, el niño o niña que reporta ser agredido de alguna manera, durante un periodo de tiempo; como *victimario*, quien ejecuta la acción de agredir de cualquier forma a otro; y finalmente, como *observador*, el que presencio un hecho de agresión y/o participó de manera activa (animando o defendiendo) o pasiva (outsider o quien solo presencia el hecho).

Resultados de la administración de la batería de pruebas psicológica de bullying.

Solo se tuvieron en cuenta las puntuaciones de los niños y niñas que conforman la muestra de la presente investigación; los resultados obtenidos por el resto de niños fueron omitidos.

Para la obtención de los resultados se dividieron las escalas en tres grandes categorías (víctima, agresor, observador), en las que se evaluaron el lugar que ocupa el niño o niña en la triada del bullying.

Resultados generales

Los docentes de la Escuela Cristo Rey, trabajan desde grado transición algunos elementos de la producción narrativa. Los cuales forman parte importante en el momento en que los estudiantes se enfrentan en el proceso de producción escrita y verbal.

César, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima, agresor y observador, lo cual permite inferir que el niño se representa diferentes puntos de vista ante un conflicto; Jude, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima, lo cual permite inferir que el niño se representa el conflicto desde una sola perspectiva; María Luisa, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima, agresora y observadora, lo cual permite inferir que la niña cuenta probablemente con la posibilidad de representarse

dos perspectivas diferentes de manera simultánea en una relación desigual; Isabela, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima y observadora, lo cual le posibilita el representarse el conflicto desde el punto de vista de la víctima y el ser una observadora activa que defiende a quien esté haciendo las veces de víctima; Karen, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima y observadora, probablemente el partir desde su punto de vista como víctima ante un conflicto en el que es observadora, le posibilita el defender a su par que es víctima de las agresiones de un otro; Elizabeth, en la batería de pruebas de bullying reportó sentirse víctima y observadora, lo cual permite inferir que la niña se siente víctima y al defender a sus compañeros se representa el conflicto desde el plano del padecimiento de la víctima.

Tabla 5.

Batería pruebas psicológicas de bullying.

Victima.	Agresor.	Observador.
<i>Escala de autoestima de Rosenberg para niños (The Rosenberg Self-Esteem Scale)</i>	<i>Escala de agresión (Aggression Scale).</i>	<i>Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).</i>
<i>Lista de chequeo mi vida en la escuela (My life in school checklist).</i>	<i>Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale).</i>	<i>Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).</i>
<i>Escala de maltrato entre pares (Peer Victimization Scale).</i>	<i>Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report).</i>	<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).</i>
<i>Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).</i>	<i>Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale).</i>	
<i>Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).</i>	<i>Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).</i>	
<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).</i>	<i>Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).</i>	
	<i>Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).</i>	
	<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).</i>	

RESULTADOS POR CASO SEGÚN HISTORIA CLÍNICA Y DESEMPEÑO EN PRUEBAS

“César”

Cesar tiene 9 años de edad, es hijo de padres separados (se separaron cuando el niño tenía 5 años de edad). El niño en la actualidad vive con su madre (que se encuentra en periodo de gestación) su padrino, y no tiene contacto con su padre.

El niño cursa grado cuarto de primaria y se muestra callado y tímido en las sesiones de psicología clínica y en las actividades de lectura que se le presentaron. El docente director de grupo manifestó que el niño “en años lectivos pasados era intolerante y agresivo”, y que fue remitido porque “presenta dificultades en las tareas de comprensión de escritura, toma de dictado, comprensión de lectura, síntesis y entender el texto”. El niño refiere de manera recurrente el padecer de cefaleas, es decir, dolores de cabeza constantes.

En la batería de pruebas psicológicas bullying, el niño reportó sentirse víctima, agresor y observador. Durante la tarea del conversatorio, el niño dio cuenta del reconocimiento de las emociones e identificación de los estados mentales de los dos personajes. Indicó que el personaje que más le gusto fue: “El del zorro, porque él le hizo todos los trabajos al conejo y él quería comérselo y no pudo”.

En la tarea de renarración, el niño se acerca a los textos narrativos y su estructura, siguiendo el orden del cuento que se le leyó, da inicio a la historia diciendo el nombre del cuento, ubicando a los personajes en un lugar, finaliza de manera similar al cuento guía y hace uso de los marcadores de tiempo, espacio y lugar. Por medio de sus propias palabras da cuenta: de las diferentes acciones que desarrollan los dos personajes, construye los guiones, relaciona las acciones, atribuye sentimientos, intenciones, pensamientos y esboza la relación manipulador – manipulado, es decir, por medio de sus propias palabras da

cuenta de los guiones de los personajes, estados mentales, aclara y delimita la participación de los mismos.

Propone un narrador informativo, en el momento en que relató las acciones de los dos personajes; como narrador cognitivo, en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración, es un narrador heterodiegético, ya que no participa en la historia.

Durante el conversatorio Cesar evidenció su preferencia por el personaje del zorro; reconoció los estados mentales de los personajes y esbozo la situación de causa-efecto, es decir, sitúa que el zorro tenía hambre, con la llegada del cerdo y sus sentimientos. Llama la atención que Cesar esboza el personaje del zorro como colaborador del cerdo; sitúa al cerdo como malo y tiene en cuenta los sentimientos del personaje en casa del Zorro.

En la tarea de renarración Cesar hace uso de las marcas de tiempo, espacio, lugar; por medio de sus propias palabras: da lugar a la interpretación que tuvo de los personajes, estados mentales y tensión presente en el cuento, la historia del niño sigue el orden de los eventos narrados en el cuento.

Cabe anotar que el profesor refiere que Cesar en años lectivos anteriores presento problemas disciplinarios con sus compañeros, debido a que tenía un comportamiento irritante con facilidad; llama la atención que en el momento en que el niño se refiere a su grupo familiar, sitúa el conflicto que se presenta en casa desde diferentes puntos de vista, dando como resultado explicaciones plausibles por parte del niño y una interpretación profunda para su edad con respecto a su situación familiar.

“Jude”

Jude tiene 9 años, es hijo único de una pareja en la que la madre es jefe del hogar y el padre es empleado público. En el momento, la estructura familiar del niño es mono parental.

El niño cursa grado cuarto de primaria; se muestra respetuoso, dispuesto a sostener una conversación; pero el docente refiere que Jude: “en ocasiones crea conflictos por comentarios inadecuados”, le llama la atención que el niño: “Se distrae con facilidad en las clases, sus procesos de aprendizaje son lentos, su promedio académico medio bajo”.

Jude en la batería de pruebas bullying, reportó sentirse víctima. En la tarea del conversatorio el niño tiene en cuenta los sentimientos de ambos personajes; pero solo reconoce las intenciones del zorro y pasa por alto las del cerdo, tal hecho se evidencia en el momento en que dice: “Yo opino, opino que muy bien que, porque, porque el cerdito, el cerdito era muy bueno y era también muy amigable” y el personaje que más le gusto fue: “El cerdito, porque el cerdito hablaba muy chistoso”.

Jude propone un nuevo orden de contar la historia, en el que le concede un lugar principal en su narración a las acciones del zorro; en un primer momento liga la intención del zorro al deseo de comerse al cerdo. Pero no establece una relación, en la que se presente interacción entre los personajes a lo largo de su narración, esto se evidencia en el momento en que solo al final de la historia aparece el cerdo.

En la tarea de renarración, el niño da inicio a la narración de la historia con el nombre del cuento, seguido de la forma típica de empezar “había una vez”, el niño propone un nuevo orden en el que se desarrollan los eventos y el final de la historia. Por medio de sus propias palabras: da lugar a las intervenciones de los personajes, da cuenta de los estados mentales, informa y explica; utiliza los marcadores de tiempo, espacio y lugar en su narración.

Jude propone un narrador informativo, en el momento en que narra todos los hechos del cuento; como narrador evaluativo, cuando da su opinión acerca de los hechos y les confiere a su vez un calificativo. Desde el plano narrativo se posiciona como un narrador heterodiegético, ya que no participa en la historia que narró.

Se evidencia que Jude considera al cerdo bueno, mientras el zorro (es denominado como lobo) es situado como malo; nombra el deseo del zorro de comer cerdo; sitúa los sentimientos del cerdo en el momento en que se encuentra en la casa del zorro y se identifica con el personaje del cerdo. Llama la atención que le reconoce sentimientos solo

al cerdo, que es su personaje favorito, mientras sitúa al zorro desde el plano del deseo, probablemente lo anterior guarde relación con respecto a los conflictos que el niño ha tenido en el colegio, que se deben según el profesor a que: “en ocasiones crea conflictos por comentarios inadecuados”, usualmente en el discurso del niño el otro es anulado, esto se evidencia en el momento en que el niño no respeta los turnos de la palabra del otro, interrumpiendo de manera constante.

A un que el niño no explicita la relación entre los personajes en la tarea de renarración, se centra en las acciones del zorro, pero no le confiere espacio a las acciones del cerdo, a pesar de nombrar la intención del zorro, que es, comerse al cerdo. En la tarea del conversatorio el niño reconoce los estados mentales de los personajes.

“María Luisa”

María Luisa tiene 10 años, es hija de padres separados, en la actualidad su custodia es compartida, es decir, la niña en la semana vive con la madre, mientras los fines de semana convive con su padre; se encuentra en tratamiento médico de visión y piel.

La niña cursa grado cuarto de primaria, se muestra abierta a entablar una relación de amistad, sostiene una conversación coherente, con dialogo fluido y manifiesta de manera recurrente su afecto por algunos miembros de la comunidad educativa. El docente refiere que la niña en algunos momentos “se involucra en conflictos por comentarios inadecuados o chismes”, también refiere que “Durante el año lectivo ha presentado dificultades disciplinarias, ha agredido física y verbalmente en tres ocasiones a compañeros, en estos momentos la estudiante presenta un mejoramiento significativo en sus relaciones con los compañeros. Académicamente ha tenido dificultades. Su rendimiento es medio bajo”. Finalmente, es remitida por el profesor debido a que: “presenta dificultades en las tareas de comprensión de lectura, en cuanto a: lectura, escritura, tomar dictado, comprensión de lectura, síntesis y entender el texto”.

En la batería de pruebas bullying, María Luisa reportó sentirse víctima, agresora y observadora. En la tarea del conversatorio, nombra los sentimientos de los dos personajes,

presenta un juicio moral en el que califica al zorro como malo y el personaje que más le gusto fue “El cerdito”, “Porque trabajo muy bien en esa historia”.

La renarración de la niña comienza omitiendo el nombre del cuento, pero da inicio a la historia de una manera típica; citando las acciones de los dos personajes, propone un orden diferente al del cuento experto en cuanto a los sucesos narrados, pero terminando de manera similar al cuento. Por medio del uso de sus palabras, manifiesta los sentimientos de los personajes, intenciones y pensamientos. Menciona que las acciones de los personajes se encuentran ligadas a sus sentimientos y esboza una relación manipulador – manipulado.

Se presenta como una narradora informativa, en el momento en que cuenta los hechos que sucedieron; como narradora cognitiva, en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes y narradora evaluativa, en el momento en que da su opinión acerca de los hechos. Desde el plano de la narración es una narradora homodiegética, ya que participa en la historia: “..., soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio...”.

De manera general, en el conversatorio de María Luisa se evidencio su preferencia por el personaje del cerdo; reconoce los estados mentales de los personajes y sitúa la tensión de la historia.

La niña logra identificar la trama del cuento; su personaje favorito fue el cerdo, porque engaño al lobo. También llama la atención que el docente refiere que María Luisa tiene dificultades de: “comprensión de lectura, síntesis y entender el texto”. Con la tarea del conversatorio la niña dio cuenta de una interpretación profunda del texto, esto se evidencia en el momento en que sitúa a los personajes y les ubica en un universo simbólico en el que se posibilita su interpretación.

La niña utiliza los marcadores de tiempo, espacio y lugar; utiliza sus propias palabras para situar: los guiones de los personajes, da lugar a la voz del narrador, da cuenta de los estados mentales de los personajes, narra las acciones y por medio de sus palabras se hace partícipe de la historia, ofreciendo opiniones.

La niña por medio de su narración esboza una relación manipulador – manipulado entre los personajes, vincula por medio de las acciones al zorro con el cerdo y le da un orden diferente al del cuento experto, en el que posibilita la visualización de su proceso de construcción.

El proceso de construcción de la renarración de la niña se ve influenciado por el dialogo fluido, el cual demanda de conocimientos, habilidades comunicacionales y secuenciación; María Luisa de manera reiterativa se ve involucrada en conflictos con diferentes miembros de la comunidad educativa, debido a que ella hace comentarios falsos, sustentados en hechos reales. Debido a lo anterior se hace necesario analizar el chisme, que demanda de memoria, habilidades comunicacionales y secuenciación. Todos los elementos anteriormente descritos contribuyen en el proceso de interpretación de la niña, ya que son habilidades demandadas en una tarea de interpretación lectora.

“Isabela”

Isabela tiene 10 años, hija de una pareja que tiene tres hijas menores que ella. La niña, cursa quinto de primaria, tiene pocos amigos, es tímida, muy callada y todo el día tiene el saco puesto, cubriendo su cabeza con la capucha. El docente refiere que: “Es una niña que despierta sentimientos, si tuviese una dosis de motivación y estímulo de parte de sus padres, sería una excelente estudiante.”.

Isabela es remitida debido a que según el docente: “presenta dificultades de comprensión lectora y escrita”, “realiza en forma parcial (a medias) actividades propuestas, demuestra poco interés por superar su nivel de desempeño, el cual es generalmente muy básico (aceptable), se evidencia que es una niña muy pasiva, la falta de compromiso en sus deberes escolares, sumando una actitud de conformidad, hacen que se minimice el esfuerzo en el desarrollo de actividades de nivelación y superación.

Se observa además, la poca colaboración que recibe por parte de los acudientes, este aspecto se le cuestiona generalmente a sus padres en diferentes secciones, ya que se les ha

llamado la atención porque nunca se le han comprado a la estudiante, los útiles escolares en forma completa (este año no trabajó con textos escolares). Se le dificulta trabajar en grupo.

En cuanto a sus habilidades comunicativas, demuestra un adecuado desarrollo al hablar y escribir, aunque se le dificulta las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, estas últimas relacionadas con la lectura. Se le dificulta el cálculo matemático, aunque reconoce los procesos”.

Isabela realiza de manera parcial las actividades probablemente porque sabe que con el rendimiento promedio aprueba las materias, en ocasiones a pesar de la niña demostrar esforzarse, no logra cumplir con las demandas del docente y debido a su historial, el docente lo pasa por alto. Es de gran importancia tener en cuenta que la niña tiene dificultades para relacionarse con los demás niños, debido a que toda la comunidad conoce el conflicto que el Ingenio tuvo con el padre de ella y por esto es rechazada.

Isabela en la batería de pruebas bullying reportó sentirse víctima y observadora. En la tarea del conversatorio, la niña demostró comprender los sentimientos e intenciones de los dos personajes; su personaje favorito “Del cerdito ¿qué me gusto? Que él trataba las cosas como enserio, que el lobo le decía como una cosa y él le decía como que no que lo de los masajes y ya”.

En la tarea de renarración, la niña propone un nuevo orden a los hechos narrados en el cuento experto, en el que tiene en cuenta la participación de los dos personajes, pero le concede un lugar privilegiado al zorro. Pese a anular la relación del zorro con el cerdo prevalece la intencionalidad, esto se evidencia en el momento en que Isabela tiene en cuenta lo que pensaban los personajes, las intenciones, esboza una relación de correspondencia solo al inicio que dice que la situación se presento a raíz de la equivocación de la casa por parte del cerdo y que el zorro ideo diferentes estrategias para comerse al zorro.

La niña omitió el nombre del cuento, proponiendo un orden diferente al del cuento experto, en el que por medio de sus propias palabras da cuenta de las: intenciones de los personajes, guiones y estados mentales; utiliza los marcadores de tiempo, espacio y lugar.

Se posiciona como una narradora informativa, en el momento en que informa acerca de los hechos; como cognitiva, en el momento en que da cuenta de los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración, se posiciona como una narradora heterodiegética en el momento en que no se hace parte de la historia.

Isabela sitúo como personaje favorito al cerdo, debido a que considera que el cerdo tomaba las situaciones de manera seria y procede a ejemplificar las acciones que hacia realizar el cerdo al lobo. Utilizo los marcadores de tiempo, espacio y lugar. Por medio del uso de sus propias palabras creo los guiones de los personajes, estados mentales y dio cuenta de su interpretación. En el momento en que hace referencia a la forma en que el zorro preparó al cerdo colocándole verduras da cuenta del uso de la tarea de familiarización, ya que en el texto no es nombrado. Isabela sitúa a los personajes, pero no les atribuye emociones, ni sentimientos y esboza una relación de causa – efecto.

“Karen”

Karen tiene 10 años de edad, es hija de una pareja que tiene dos hijos más, uno está casado y tiene un hijo (todos viven en la misma casa). La niña refiere que de manera previa ha contado con procesos de psicoterapia, debido a sus dificultades de aprendizaje.

La niña cursa grado quinto de primaria, es callada, tímida; el docente refiere que la niña durante las clases se muestra atenta y dispuesta a atender, remite a psicología debido a que: “Tiene dificultades de comprensión lectora, se recalca que las valoraciones propuestas en el grado quinto, generalmente se le da libertad al estudiante para que saquen sus cuadernos o textos de trabajo, sin embargo, a pesar de este aspecto, la niña generalmente no saca una valoración de nivel alto (sobre 4). Igualmente, se evidencia dificultades en el cálculo matemático, su proceso para resolver problemas y tomar decisiones aritméticas, es inferior al nivel básico. Generalmente, requiere de un refuerzo para comprender la mayoría de temas, a pesar de este aspecto es muy persistente, no le da pena preguntar por lo que no entiende, por ello, se le valora su esfuerzo y dedicación, por ejemplo en los descansos prefiere perderlo y quedarse con el docente, para recibir los refuerzos requeridos.

En sus escritos omite letras, le cuesta expresarse por este medio, por ello se ha afianzado su habilidad en el dibujo. En conversaciones con la niña, para explorar su dificultad, ella manifiesta que se le olvidan algunas cosas, inclusive al escribir, se queda atrasada porque olvida con que letra debe escribir. Ya esta observación se les ha compartido a los padres de la estudiante”.

Karen presenta dificultades en su proceso de aprendizaje. Lo cual demanda que el docente le repita la explicación más veces que a sus compañeros; por parte de la niña mayor dedicación para comprender y realizar las tareas o actividades propuestas por los docentes, solicitando de manera reiterativa actividades de refuerzo.

Karen en la batería de pruebas bullying, reportó sentirse víctima y observadora.

En la tarea del conversatorio, reconoció los sentimientos e intenciones de los personajes, el personaje favorito fue: “El, el, el zorro, porque él le hizo todas esas cosas al puerquito y el zorro no le hizo nada, no le hizo daño y ya, en cambio el puerquito si era malo” y le gustó, porque: “El zorro, porque a mí me pareció que el zorro era bueno y, y, y era muy trabajador”.

En la tarea de renarración, empezó diciendo el nombre del cuento, es decir, inicia de una forma típica y propone un final: “se fue y ya”. En la narración hizo uso de los marcadores de tiempo y espacio. Utilizo sus propias palabras para narrar: los eventos, construir los guiones, informar, aclarar, dar cuenta de los estados mentales establecer una relación manipulador-manipulado, construir los guiones de los personajes, dar a conocer los sentimientos, intenciones y pensamientos de los mismos.

Narró las acciones y acontecimientos de los dos personajes siguiendo el orden de los eventos narrados en el texto experto, las acciones del zorro son consecuentes con las acciones del cerdo, tomando como punto de partida que el zorro pretendía comerse al cerdo.

La niña desde su narración se posiciona como una narradora informativa, en el momento en que informa acerca de los hechos; como narradora cognitiva, en el momento

en que da cuenta de los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración se sitúa como una narradora heterodiegético, ya que no se hace parte de la historia.

“Elizabeth”

Elizabeth tiene 11 años, es hija única. El grupo familiar actual, es de familia extensa y se encuentra conformado por la madre y el padre de la niña; los abuelos maternos, tíos maternos, tía materna de la niña.

La niña cursa grado quinto de primaria, se muestra tímida, respetuosa de sus pares, en ocasiones tiene conflictos con las compañeras, el docente refiere que: *“pelea mucho con sus compañeras”*; atiende a los llamados de atención de los profesores de manera respetuosa. La niña es remitida debido a que presenta de manera: *“... constante el bajo rendimiento escolar, le falta mayor compromiso con sus deberes escolares.*

En las diferentes secciones realizadas para lograr su nivelación y superación de diversos procesos en los cuales la estudiante ha demostrado dificultad, se evidencia, que su limitante no está en las aptitudes, su actitud es la que se ha tenido que reforzar. En el desarrollo de éste tipo de acciones, generalmente su desempeño sube al nivel sobresaliente.

Es una excelente conversadora, puede sostener un dialogo y tiene la capacidad de asumir críticamente sus argumentos y defiende sus hipótesis en forma dinámica. Su mayor dificultad, se evidencia en las actividades de cálculo matemático y la apropiación de conceptos en las áreas de sociales y Ciencias naturales, éste aspecto se presenta por su apatía para desarrollar y cumplir con una cultura del estudio (repaso y realización de tareas). Se cansa fácilmente del trabajo escolar, es perezosa, no tiene interés en aplicar la ley del mayor esfuerzo”.

Elizabeth presenta bajo rendimiento académico, el docente lo atribuye a la actitud de la niña, pasando por alto que ella demanda de mayor explicación a comparación de sus compañeros y tiene como fortaleza el dialogo fluido.

Elizabeth en la batería de pruebas bullying reportó sentirse víctima y observadora. En la tarea del conversatorio la niña tuvo en cuenta los sentimientos de los dos personajes, las intenciones del zorro y juzgó moralmente: “El cerdo no era malo, era el lobo” y el personaje favorito fue “El cerdito”, “Porque me pareció muy inteligente y no se dejó comer del lobo”.

En la tarea de renarración, dio inicio omitiendo el nombre del cuento, inicio de manera típica de un texto, termino de manera similar al propuesto por el cuento e hizo uso de los marcadores de tiempo, espacio y lugar. Se evidencia que sigue el orden de los eventos narrados en el texto experto, y utiliza sus propias palabras para dar lugar a: los guiones de los personajes, recrear el escenario, informar acerca de las acciones y estados mentales de los personajes.

Se sitúa como una narradora informativa, en tanto cuenta el hecho; se presenta como narradora cognitiva, en el momento en que le confiere espacio a los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración la niña es una narradora heterodiegética, en tanto no se hace partícipe de la historia.

Los juicios morales que sitúa Elizabeth, pueden anudarse a que la madre sitúa a las personas acorde a su comportamiento como buenas o malas. Cabe resaltar que la niña cuenta con un diálogo fluido, por medio del cual defiende su posición y forma de pensar, esto se evidencia en el conversatorio en el momento en que justifica sus respuestas.

Utiliza marcadores de tiempo y espacio; por medio de sus propias palabras: da cuenta de los eventos que sucedieron en el cuento, cita los personajes al inicio del guion, informa, aclara, construye los guiones de los personajes y estados mentales de los personajes. Finalmente, Elizabeth narra la historia de dos personajes, esboza una relación de manipulador, manipulado, le atribuye sentimientos a los personajes de manera explícita, tiene en cuenta el objetivo del zorro y le concede correspondencia a las acciones de los personajes.

DISCUSIÓN

A continuación, se propone el capítulo de discusión teniendo en cuenta los cuestionamientos que permitieron construir la pregunta de investigación.

¿Cuáles son los elementos o los aspectos interpretativos que se ven más afectados por la situación de victimización por bullying?

Se Retomó a Bonilla (2009) quien propone la importancia del modelo de recorrido interpretativo, en el que se le confiere mayor importancia al proceso que al resultado. Según el modelo de análisis propuesto por la autora, se identificó que los elementos interpretativos que se ven más afectados por la situación de victimización del bullying son la interpretación de dos perspectivas en una relación de desigualdad, la interpretación de emociones y la omisión de las formas canónicas.

Los elementos que resultaron sensibles a la situación de victimización en el bullying, pueden guardar relación con el estudio de Orozco y Castillo (2007), quienes proponen que la comprensión lectora se encuentra relacionada con la comprensión de los estados mentales, lo cual posibilita en el niño la interpretación y comprensión de dos perspectivas en una relación de desigualdad, así como la interpretación de emociones de los personajes. Al ser víctima puede dificultarse la interpretación de la relación desigual, así como la interpretación de las emociones de los personajes.

En el estudio de Garaigordobil y Oñederra (2010), los autores encontraron una conexión entre bullying e inteligencia emocional, que es la que posibilita la comprensión de los sentimientos propios y ajenos en el sujeto, al estar afectadas por la situación de ser víctima de bullying el niño presenta dificultades en la interpretación de las dos perspectivas en una relación desigual e interpretación de emociones.

¿La situación de bullying dificulta la posibilidad de comprender y entender las emociones o intenciones de los personajes?

Teniendo en cuenta la investigación de Bonilla (2009), ya que se partió desde el modelo de recorrido interpretativo propuesto por la autora para el análisis de la producción del narrador, también se tuvo en cuenta que la interpretación depende de los aspectos que resulten significativos para el lector. Se identificó que tres de los niños (Cesar, Isabela, Karen) citaban las intenciones de los personajes; Jude citaba las acciones del zorro; mientras otras dos niñas juzgaban moralmente al zorro, María: “*lobo malo*” y Elizabeth “*zorro malo*”. Cabe resaltar que los niños y niñas identificaron emociones en los personajes en una de las tareas, en la otra a Jude e Isabela se les dificultó la comprensión de las emociones de los personajes.

¿La posible identificación de los niños con los personajes de historias referentes a situaciones de abuso o desigualdad, afectan la posibilidad de diferenciar las emociones propias de las de los personajes?

Bonilla (2009), propone el modelo de recorrido interpretativo, como la herramienta que permite identificar y comprender las dificultades en las tareas de interpretación y teniendo en cuenta que esta última se encuentra atravesada por los aspectos que el lector considera más significativos; retomando que la comprensión de emociones está ligada a la inteligencia emocional y a la comprensión de los estados mentales, términos manejados por Garaigordobil y Oñederra (2010), Orozco y Castillo (2007), los cuales sustentan: el primero, la relación del sentir como sujeto y la vivencia particular; el segundo, expone la influencia que tiene la comprensión de los estados mentales de los personajes con la comprensión de un texto.

Entonces, los niños y niñas en la tarea del conversatorio dijeron cual fue su personaje favorito, para cuatro de los niños fue el cerdo, para dos fue el zorro; llama la atención que para Jude e Isabela el personaje favorito fue el cerdo y en su renarración le conceden un lugar principal al zorro, lo cual permite inferir que los niños invisten al personaje del cerdo como víctima por medio de la negación de sus acciones.

Si una interpretación compleja implica representarse varias perspectivas de una misma situación al mismo tiempo. ¿La identificación marcada con un solo personaje limitaría la posibilidad de representarse múltiples perspectivas?

Partiendo del modelo de recorrido interpretativo propuesto por Bonilla (2009), se identificó que cuatro de los niños y niñas esbozaron una relación entre el zorro y el cerdo. Pero dos niños, Jude e Isabela en su narración dieron lugar principal al zorro, desdibujando una relación entre los personajes. Llama la atención que el personaje favorito de los dos niños fue el cerdo, lo cual permite suponer que la omisión de las acciones del cerdo les posibilita representarlo como víctima del zorro.

El término inteligencia emocional propuesto por Garaigordobil y Oñederra (2010), la construcción del niño como sujeto, implica el reconocimiento de las emociones propias y posteriormente de las ajenas, las cuales juegan un papel importante en los intercambios sociales. Es posible que la situación de bullying haya dado lugar a la no construcción e identificación de los intercambios sociales y es allí en el lugar en el que los niños desdibujan la relación entre los dos personajes, ciñéndose a la presentación de un solo personaje. Retomando a Martínez y Padilla (2010), la capacidad de integración de los niños puede estar jugando un papel importante en la no relación entre los personajes.

Orozco y Castillo (2007), atribuyen la comprensión de un texto a la previa comprensión de los estados mentales de los personajes, es posible que se halla presentado una correlación entre la comprensión de los estados mentales de los personajes y la representación de las múltiples perspectivas, así como el establecimiento de una relación entre los personajes.

Bonilla (2009), expone que la interpretación del lector se encuentra influenciada por los elementos que considera más significativos en el texto. Entonces, los dos niños que reconocieron solo a un personaje y lo presentaron como víctima, desdibujaron todo tipo de relación con otro personaje.

¿Cómo se ve afectada la interpretación lectora de los niños víctimas de bullying?

Bajo el modelo de recorrido interpretativo propuesto por Bonilla (2009), se identifico que los elementos interpretativos que se ven afectados en la interpretación lectora son: la interpretación de dos perspectivas en una relación de desigualdad; la interpretación y enunciación en las dos tareas de interpretación lectora de los estados mentales de los personajes; la omisión de las formas canónicas en el momento de una narración; la omisión de algunas de las acciones de su personaje favorito. Se considero que lo anterior, posibilita el sostenimiento de su narración y da cuenta de los elementos que le parecen más relevantes a los niños y niñas.

Tomando como punto de partida la relación propuesta por Garaigordobil y Oñederra (2010) en el que los autores sustentan que el concepto de inteligencia emocional guarda relación estrecha con la vivencia particular del sujeto en su proceso de construcción particular; y uniéndolo a la correlación que encontraron en su investigación entre inteligencia emocional y las victimas de bullying; es posible afirmar que la dificultad en la interpretación lectora se halle en la forma en que el sujeto se representa las situaciones narradas en el texto, por que es probable que el ser víctima le presenta dificultades a los niños en representarse la mente de otro, así como el establecimiento de relaciones de intercambio.

En este punto es necesario detenerse en la investigación de Martínez y Padilla (2010), los cuales relacionan las calificaciones con la capacidad de integración de los niños. Es probable que la relevancia del estudio de estos autores se deba a que son los intercambios sociales los que posibilitan en el niño la construcción de él mismo como sujeto, que reconoce sus emociones propias y las ajenas, que se colocan en juego en el momento en el que los niños se integran con sus pares; es este elemento el que posibilita el representarse dos perspectivas en una relación, identificar los estados mentales de los personajes y guardar distancia en la interpretación de los personajes con respecto al personaje favorito.

Es de gran relevancia tener en cuenta la investigación de Orozco y Castillo (2007), quienes hallaron una relación entre la comprensión de un texto y la comprensión de los

estados mentales de los personajes, ya que el niño al no contar con una comprensión clara de las intenciones, emociones, creencias y conocimientos de los personajes, la interpretación del texto se le dificulta, y con ello la interpretación de dos perspectivas en una relación de desigualdad y, la comprensión de los estados mentales de los personajes, llegando a omitir algunas acciones de los mismos.

El estudio de Bonilla (2009), se convirtió en parte fundamental, en tanto se retomó el modelo de recorrido interpretativo con el fin de identificar y analizar la interpretación lectora de los niños, para lo que se tuvo en cuenta los elementos significativos para el lector; llegando a considerar cada uno de los elementos de la estructura narrativa como ejes fundamentales de la construcción de la interpretación de cada sujeto, posibilitando la identificación de los elementos que se le dificultan a los niños y permitiendo visibilizar los elementos que se consideran significativos para el lector, que son los que hacen parte fundamental de la interpretación del texto y sus diferentes demandas.

CONCLUSIONES.

Los niños que en la batería de pruebas psicológicas bullying, reportaron sentirse víctima, agresores y observadores a la vez, presentaron nivel diferente de análisis en las dos tareas de interpretación lectora. En la primera, Cesar dio cuenta de la comprensión de los estados mentales de los personajes; mientras, María Luisa no reconoció las intenciones del cerdo. Pero en la tarea de renarración los dos niños dieron cuenta de comprender los estados mentales de los personajes y dieron lugar a una relación manipulador-manipulado.

Las niñas que reportaron sentirse víctimas y observadoras a la vez, presentaron diferente nivel de análisis de la tarea de interpretación. Isabela comprende las emociones, sentimientos de los personajes, pero se le dificulta la comprensión de las intenciones; Karen reconoce los estados mentales de los personajes; Elizabeth identifica los sentimientos de los personajes, en el conversatorio se le dificultó reconocer las intenciones del cerdo y en la tarea de renarración situó la relación de los personajes como manipulador-manipulado.

Jude reportó sentirse víctima, reconoce las emociones de los personajes. Llama la atención que con el cerdo se le dificultó su comprensión: en un primer momento, no le reconoce intenciones y en un segundo momento, no lo cita en el cuento, pero es el personaje favorito del niño.

Es posible afirmar que el bullying impide la distancia entre el narrador y el narratario. En tanto el narrador debe brindarle la información suficiente al narratario para que él pueda lograr comprender el texto. Esto requiere que el narrador se represente la mente de otro a quien narrar; al niño omitir datos importantes al narratario se presenta una dificultad ligada al bullying.

Los docentes manifestaron que principalmente evalúan en tareas de comprensión de lectura: leer, escribir, toma de dictado, comprensión de lectura, síntesis y en entender el texto y que los niños que conforman la muestra presentan regular o bajo rendimiento académico. Al proponer las tareas de interpretación lectora de renarración y el conversatorio se identificó que los niños demandan de más de una lectura para comprender el texto; también se evidenció que los resultados obtenidos distan de la concepción de los docentes, en tanto los niños respondieron a la demanda de las tareas propuestas.

Llama la atención que al parecer la clasificación de la triada del bullying y su ubicación guardan relación con el nivel de análisis que alcanzan los niños, ya que, primero, los dos niños que reportaron sentirse víctima, agresor y observador de bullying, se encuentran: la niña, en un nivel temático y el niño, en un nivel narrativo. Las tres niñas que reportaron sentirse víctimas y observadoras, se encuentran: dos en un nivel de interpretación temático y una en un nivel narrativo. Mientras el niño que reportó sentirse víctima se encuentra en un nivel figurativo.

Es de gran importancia resaltar que *el desempeño académico* demanda un sujeto con capacidades relacionales, actitudes y habilidades deseables, las cuales se ven afectadas en las víctimas de bullying, puesto que el reconocimiento de emociones, intercambios sociales, establecimiento de relaciones e identificación de intenciones se encuentra comprometido, en diferente medida y afecta los intercambios del sujeto.

En el rendimiento académico de los niños y niñas víctimas de bullying evaluados con las tareas de interpretación lectora propuestas por la evaluadora, se evidenció que al no colocar una nota porcentual a la actividad y al analizar ésta desde el proceso de construcción narrativo y el modelo de recorrido interpretativo, se posibilitó la comprensión del estado actual, identificando sus logros y falencias.

La *interpretación de un texto* se encuentra marcada por lo que le resulte significativo al lector, es decir, en la narración de los niños aparece lo que al juicio de ellos resultó más importante, es por esto que se le confiere importancia al *recorrido interpretativo*. La afirmación anterior se hace evidente en el momento en que se analizan las producciones de los niños y se encuentra que cada uno narra de manera diferente los hechos.

Al tomar un texto como *herramienta de formación en competencias ciudadanas*, se demanda que para su interpretación se cuente con un nivel temático de comprensión lectora y al discutir el texto se demanda la comprensión de los estados mentales. Lo anterior, es debido a la relación que guarda *la interpretación del texto* con la forma en la que el niño o la niña dan trámite a sus relaciones cotidianas y es esta última la que posibilita *la comprensión e interpretación profunda y global del texto narrativo*.

REFERENCIAS.

- Belinchón, M.; Riviere, A y Igoa, J. (1992). La comprensión del discurso. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bonilla, M.S. (2009). Razonamiento abductivo de niños de 10 años al interpretar un texto narrativo. Santiago de Cali: Trabajo de grado de maestría en psicología de la Universidad del Valle.
- Bruner. (2003). La creación narrativa del yo. *La fábrica de historias*. Fondo de cultura económica.

- Cajigas, N.; Kahan, E.; Luzardo, M.; Naison, S; Zamalvide, G. (2004) Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. Dialnet 3 (173 - 186). Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2218691>
- Castillo, N.; Cruz, N.; Peña, D.; Cujiño, M. (2012). Descripción de los factores de riesgo y de protección frente al bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acaías (Meta). Intellectum unisabana. Recuperado de: http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3462/1/Clara%20nata%20Castillo%20monroy_152713.pdf
- Castro, I. (2007). Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico de los Alumnos del Instituto Superior Pedagógico Privado “Uriel García” del Cusco – 2005. Escuela de postgrado Victor Alzamora Castro. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/60099505/12/A-Definicion-de-rendimiento-academico>
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying: Estudio de un caso de víctima – provocador. Anuario de psicología clínica y de salud, 2 (27 - 34). Recuperado: http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_27-34.pdf
- Colmenares, M. (2002). Resiliencia: sus valores psicológicos y socioculturales. En Sánchez, E. et al. *La Resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*.
- Cyrulnik, B. (2002). La Resiliencia en el curso de las interacciones precoces. En Cyrulnik, B. Manciaux, M. Sánchez, E. Colmenares, M. Balegno, L. Olaya, M. *La Resiliencia: desvictimizar la víctima*. (pp. 29- 51). Cali: CEic - Casa editorial Rafue.
- Cyrulnik, B. (2008). Introducción. En: Cyrulnik, B. *El amor que nos cura*. (pp. 15 - 24). Editorial Gedisa.
- Delgado, A. (2004). El concepto psicológico en Ceic. Inédito.
- Delgado, A. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: Sentido subjetivo. Santiago de Cali: Trabajo de grado de maestría en psicología de la Universidad del Valle.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores European Journal of Education and Psychology. 3 (243 - 256). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129315468008.pdf>

- Gómez, A.; Gala, F; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.; Lupiani, S.; Barreto, M. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. Scielo España. Cuad Med Forense, 13(48-49). Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>
- Hamburger ME, Basile KC, Vivolo AM. (2011). Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Recuperado: http://www.cdc.gov/violenceprevention/pub/measuring_bullying.html
- Martínez, A. (2011). Incidencia del acoso escolar en el rendimiento académico. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1265/1/MASTER.%20INCIDENCIA%20DEL%20ACOSO%20EN%20EL%20RENDIMIENTO%20ACAD%C3%89MICO.pdf>
- Monks, C y Ortega, R. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. Dialnet, 17 (453 - 458). Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1224266>
- Mora, J. (2001). El fenómeno del bullying en las escuelas de Sevilla. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, 41 (251 - 254). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404115.pdf>
- Navarro, R (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1 (2). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208>
- Nelson, K. (1998). Narratives from the crib. En Emergence of storied mind. Nelson, K. Newyork: Cambridge University Press.
- Orozco, B.C; y Castillo, E. (2007). El uso de textos narrativos como herramienta para la formación en Competencias Ciudadanas. Informe Final de Investigación. Santiago de Cali: Grupo de Lenguaje, Cognición y Educación. Instituto de Psicología de la Universidad del Valle
- Perinat. Mitos y metáforas como formas de conocimiento y saber.

- Plata, C; Rivero, M.; Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4 (99 - 112). Recuperado: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/184>
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35 (6), 1057-1078. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpolmod.2013.06.002>
- Riviére, A. (1984). La mente reconsiderada. En La psicología de Vygostki. Riviére, A. Madrid: Visor.
- Rothon, C. Head, J. Klineberg, E. Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34 (3), 579 – 588. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Mejía, C. (2002). Ceic: una visión resiliente del sujeto. En Sánchez, E.; Balmer, C.; Colmenares, M.; Balegno, L.; Mejía, C.; Olaya, M.; Villalobos, M. *La resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*. (pp. 95 - 114). Cali: CEic - Casa editorial Rafue.
- Serrano, E. (1992). La enunciación narrativa, policopiado.
- Serrano, E. (1996). La narración literaria. *Teoría y análisis*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca. Gerencia Cultural.
- Villalobos, M. Del ser biológico al ser psicológico. Documento interno para el curso de psicología del desarrollo.
- Villalobos, M. Ejes que subyacen en la evaluación psicológica. Documento interno para el curso de evaluación.
- Villalobos, M. El estudio de caso desde una perspectiva clínica. Documento interno para el curso de evaluación.
- Villalobos, M. La consulta psicológica. (2000). Documento interno para el curso de evaluación.
- Villalobos, M. Los ejes de la evaluación. Documento interno para el curso de evaluación.

Villalobos, M. Tres ejes en la evaluación e intervención psicológica. Documento interno para el curso de evaluación.

Pagina web de la Universidad de los Andes. Bullying. Colombia. Recuperado de:
<http://www.uniandes.edu.co/tag/bullying>

Pagina web del periódico la vanguardia:
<http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>

Pagina web del espectro autista:
<http://espectroautista.info/tests/emotividad/bienestar-emocional/RSES>

APÉNDICES.

Listado de apéndices.

Apéndice A.	
Texto Narrativo Experto Elegido: <i>Mi día de suerte</i>	79
Apéndice B.	
Análisis del cuento <i>Mi día de suerte</i>	81
Apéndice C.	
Tareas de lenguaje en competencias discursivas.....	83
Apéndice D.	
Interpretación de la ley 1620 de mayo 15 de 2013.....	90
Apéndice E.	
Entrevista a los Agentes Educativos.....	94
Apéndice F.	
Registros.....	95
Apéndice G.	
Análisis de las renarraciones.	119
Apéndice H.	
Análisis de los conversatorios.	134

Listado de Tablas en Apéndices

Tabla 1.	
<i>Suministración tareas de interpretación lectora</i>	40
Tabla 2.	
<i>Análisis conversatorio</i>	46
Tabla 3.	
<i>Análisis de los conversatorio de los niños y niñas</i>	46

Tabla 4.

Análisis de las renarraciones de los niños y niñas.....47

Tabla 5.

Batería pruebas psicológicas de bullying.....51

Tabla 6.

Análisis a Nivel Figurativo del cuento Mi día de suerte.82

Tabla 7.

Análisis renarración: Cesar.....120

Tabla 8.

Análisis renarración: Jude.....122

Tabla 9.

Análisis renarración: María Luisa.124

Tabla 10.

Análisis renarración: Isabela.126

Tabla 11.

Análisis renarración: Karen.128

Tabla 12.

Análisis renarración: Elizabeth.131

Tabla 13.

Escala de autoestima de Rosenberg para niños (The Rosenberg Self-Esteem Scale).....140

Tabla 14.	
<i>Escala de agresión (Aggression Scale).</i>	140
Tabla 15.	
<i>Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale).</i>	141
Tabla 16.	
<i>Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report).</i>	141
Tabla 17.	
<i>Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale).</i>	142
Tabla 18.	
<i>Lista de chequeo mi vida en la escuela (My life in school checklist).</i>	143
Tabla 19.	
<i>Escala de maltrato entre pares (Peer Victimization Scale).</i>	144
Tabla 20.	
<i>Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).</i>	145
Tabla 21.	
<i>Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).</i>	148
Tabla 22.	
<i>Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).</i>	152
Tabla 23.	
<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer</i>	

Estimated Conflict Behavior Inventory).	153
---	-----

Tabla 24.

<i>Resultados batería de pruebas psicológicas: víctimas</i>	154
---	-----

Tabla 25.

<i>Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 1</i>	155
--	-----

Tabla 26.

<i>Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 2</i>	155
--	-----

Tabla 27.

<i>Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores</i>	156
--	-----

Tabla 28.

<i>Resultados batería de pruebas psicológicas: observadores</i>	156
---	-----

Tabla 29.

<i>Análisis de tarea: Lectura</i>	156
-----------------------------------	-----

Tabla 30.

<i>Análisis de tarea: Escritura</i>	158
-------------------------------------	-----

Tabla 31.

<i>Análisis de tarea: Toma de dictado</i>	159
---	-----

Tabla 32.

<i>Análisis de tarea: Síntesis, entendimiento y comprensión del texto</i>	160
---	-----

Tabla 33.

<i>Análisis de tarea: Organización de secuencia</i>	162
---	-----

Tabla 34.

Análisis de tarea: Conversatorio.....163

Tabla 35.

Análisis de tarea: Renarración.....164

APÉNDICE A. TEXTO NARRATIVO EXPERTO ELEGIDO.

Mi día de suerte.

Keiko Kasza.

Un día un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena. Mientras se limaba sus garras, lo sorprendió un golpe en la puerta. -¡Oye conejo! Gritó alguien desde afuera- ¿Estás en casa? “Conejo”, pensó el zorro. “Si hubiera algún conejo aquí, ya lo habría comido en el desayuno”.

Cuando el Zorro abrió la puerta, vio allí a un delicioso cerdito.

¡Oh, no! –gritó el cerdito.

¡Oh, sí! –Exclamó el zorro -Has venido al lugar indicado. Y en seguida agarró al cerdito y lo arrastró adentro. ¡Este debe ser mi día de suerte!, exclamó el zorro- ¿Qué tan seguido viene la cena a tocar a nuestra puerta?

El cerdito pataleaba y chillaba. -¡Déjame ir! ¡Déjame ir!

-Lo siento amigo- dijo el zorro- Esta no es una cena cualquiera. Es cerdo al horno. ¡Mi preferida! Ahora, instálate en la lata para hornear.

Era inútil resistirse, -¡Esta bien- suspiró el cerdito-, lo haré. Pero hay algo que debes de hacer antes -¿Qué cosa gruñó el zorro?

-Bueno, soy un cerdo lo sabes. Estoy sucio. ¿No deberías lavarme primero? Es apenas una idea, señor Zorro.

“Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo. “Está sucio, sin duda alguna”.

Así que el zorro se puso a trabajar. Recolectó algunas ramas. Encendió la hoguera. Cargó el agua hasta su casa. Y finalmente le dio al cerdito un buen baño.
-¡Eres fantástico para refregar! –dijo el cerdito.

-Listo- dijo el zorro-.Eres el cerdito más limpio de la región. ¡Ahora, quédate quieto!

- Está bien-suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero...

- ¿Pero qué?- gruñó el zorro.

-Bueno como puedes ver, soy un pequeño cerdito. ¿No deberías engordarme un poco para tener más carne? Es apenas una idea, señor Zorro.

- “Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo. “Ciertamente es bastante pequeño”.

Así que el zorro se puso a trabajar, Recogió unos tomates. Preparó un spaghetti. Horneó unas galletas y finalmente, le dio al cerdito una magnífica cena.

-¡Eres un cocinero fantástico! -dijo el cerdito.

-Listo- dijo el zorro-Ahora eres el cerdito más gordo de toda la región. ¡Entonces, entra al horno!

- Está bien-suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero...

-¿Qué? ¿Qué? ¿QUÉ? –gritó el zorro.

-Bueno debes de saber que soy un cerdo muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es apenas una idea, señor Zorro.

“Hmmm...” se dijo a sí mismo el zorro. “Yo prefiero comer un asado tierno”.

Así que el zorro se puso a trabajar. Presionó y estiró. El zorro apretaba al cerdito y le daba suaves golpes desde la cabeza hasta los pies.

-¡Eres un fantástico masajista!-dijo el cerdo.

-Pero continuó- el cerdito- he trabajado muy duro últimamente. Mi espalda está horriblemente tensa. ¿Podrías presionar con un poco más de fuerza, señor Zorro? Un poco hacia la derecha, por favor,...Así es, muy bien...Ahora, un poco hacia la izquierda.

- Señor, Zorro, ¿estás ahí?

Pero el señor Zorro ya no lo escuchaba. Se había quedado dormido, exhausto por todo el trabajo. No podía ni levantar un dedo, y mucho menos una lata para hornear.

-Pobre señor Zorro- suspiró el cerdito- Ha tenido un día muy ocupado.

En seguida, el más limpio, más gordo y más tierno de todos los cerditos de la región tomó el cesto de las galletas y se fue a su casa.

-¡Qué baño! ¡Qué cena! ¡Qué masaje!-exclamó el cerdito-, ¡Este debe ser mi día de suerte!

Cuando llegó a su cabaña, el cerdito se acomodó frente a su cálida chimenea

- Veamos- dijo, revisando su libreta de direcciones
¿A Quién visitaré después?

Coyote - Cueva bajo la piedra colgante.

Zorro - Cabaña de madera en la colina.

Lobo - Cerca del pino más alto.

Oso - Casa con techo azul cerca del río.

APÉNDICE B. ANÁLISIS DEL CUENTO *MI DÍA DE SUERTE*.

Nivel figurativo.

En el cuento “*Mi día de suerte*” los dos actores son nombrados explícitamente (el cerdo y el zorro), así como los dos lugares donde suceden varias de las acciones de los personajes (casa del zorro, casa del cerdo), de manera implícita aparece el lugar donde el zorro recogió las ramas, los tomates (el bosque). (Tabla 1. *Análisis a Nivel Figurativo del cuento Mi día de suerte*).

En el texto se hace presente la situación de alimentación, en la que el zorro tiene hambre, el cerdo es la posibilidad de alimento, pero el zorro debe desarrollar una serie de actividades antes de consumir sus alimentos.

Tabla 6.

Análisis a Nivel Figurativo del cuento Mi día de suerte.

MOTIVO	ACTORES	ESPACIOS	TIEMPO
Llegada: El cerdo a casa del zorro.	Zorro Cerdo	Casa del zorro	Corto, el camino y el toque de la puerta.
Preparación: La receta para la cocción de la cena.	Zorro Cerdo	Casa del zorro	Indefinido. El cerdo convence al zorro de realizar una serie de acciones (un baño caliente, cocción de la cena, masaje completo) para que su plato quede con mejor sabor.
Huida: El cerdo huye de la casa del zorro	Zorro Cerdo	Casa del zorro a la casa del cerdo.	Tiempo de desplazamiento de la casa del zorro a la del cerdo y cuenta de las acciones desarrolladas por el zorro (un baño caliente, cocción de la cena, masaje completo).
Regreso: El cerdo llega a su casa.	Cerdo	Casa del cerdo.	Corto, el cerdo saca la libreta para programar el día siguiente.

Nivel narrativo.

Teniendo en cuenta que en el nivel narrativo intervienen las relaciones que sostienen los personajes y sus sentimientos se hace necesario el analizarlas.

Los dos personajes que aparecen a lo largo del texto son el cerdo y el zorro, el cerdo se presenta inicialmente como la víctima de su propia equivocación y del zorro. El cerdo se presenta asustado, mientras el zorro encuentra la posibilidad de saciar su hambre con el cerdo.

El cerdo a lo largo de la historia le presenta una serie de sugerencias al zorro con timidez para ser una mejor cena (un baño caliente, cocción de la cena, masaje completo) a las cuales el zorro acepta pensando en su plato favorito, que es cerdo al horno, pero el cerdo acostumbra hacer que los otros animales (lobo, coyote) hagan algo por él y hace uso del hacer creer al otro algo (ser un mejor platillo).

Nivel temático

En el análisis a nivel temático del texto *Mi día de suerte* se evidencia la tensión narrativa en el momento en que el zorro cree ser quien tiene el control de la situación. Mientras el cerdo es quien tiene una construcción más profunda, en la que logra aparentar ser la víctima y logra que el zorro en su posición de victimario acceda a sus pretensiones.

Entonces, el zorro atribuye al cerdo una posición de indefensión e ignorancia, mientras el cerdo aprovecha las oportunidades brindadas por el zorro para ser bien atendido y de paso cansarlo para no ser devorado. La situación anteriormente descrita, el cerdo la ha desempeñado en ocasiones anteriores, puesto que en su cuaderno ya tenía tachado el nombre del lobo y del coyote.

APÉNDICE C. TAREAS DE LENGUAJE EN COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Tareas de lenguaje en competencias discursivas.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña o niño previo a las actividades:

- Mostrar las láminas del cuento al niño o niña y solicitarle que las ubique en el orden en el que los eventos son narrados en el texto (*organización de secuencia*).
- *Conversatorio*, basado en unas preguntas de interpretación.
- Se le solicita al niño o niña que renarre el cuento “*Mi día de suerte*” (*renarración*).

Organización de secuencia.

Antes de la lectura.

En este momento tengo en mis manos el libro “*Mi día de suerte*”. << *Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes* >>. Se lee el cuento tres veces para que el niño comprenda.

Después del primer reconocimiento.

Después de leer el cuento, << *Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto* >>, el niño tiene acceso al libro sin restricciones.

Figura 5.

Laminas cuento experto: “Mi día de suerte”.

L1



L2



L3



L4



L5



L6



L7



L8



L9



L10



L11



L12



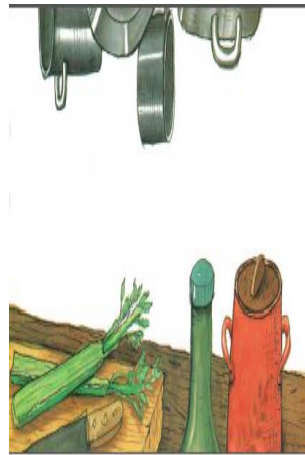
L13



L14



L15



L16



L17



L18



L19



L20



L21



L22



L23



L 24



L25



L 26



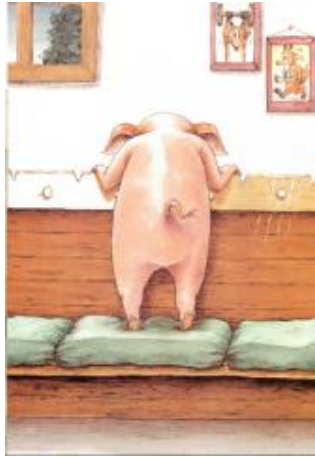
L27



L28



L29



L30



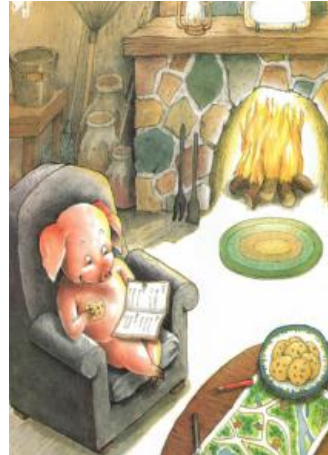
L31



L32



L33



L34



L35



Conversatorio.

Antes de la lectura.

En este momento tengo de nuevo en mis manos el libro “*Mi día de suerte*”. << Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.

Después del segundo reconocimiento.

<< *Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento* >>.

- El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?
- El cerdo era muy malo, porque se aprovechó del zorro. ¿Qué crees?
- Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?
- Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?
- Cuál de los dos personajes te gusto más?
- Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logró engañar al zorro. ¿Qué opinas?
- Qué personaje te gusto más? Porque?.

Renarración.

Antes de la lectura.

En este momento tengo de nuevo en mis manos el libro “*Mi día de suerte*”. << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar este cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Después del tercero reconocimiento.

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “Mi día de suerte” a una persona que no lo conozca >>.

APÉNDICE D. INTERPRETACIÓN DE LA LEY 1620 DE MAYO 15 DE 2013.

La ley 1620 de mayo 15 de 2013, fue sancionada y divulgada durante el proceso de construcción del presente trabajo de grado; aporta al estudio la definición clara de los términos (*competencias ciudadanas, educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o bullying, ciber-bullying o ciber-acoso escolar*), sectores de la sociedad involucrados, obligaciones, que son considerados como parte del bullying en la propuesta de construcción de una política de inclusión integral en la República de Colombia, en la que se delimitan los protocolos y lineamientos a seguir.

La ley 1620 de mayo 15 de 2013, tiene como principal objeto la construcción de una política de integración en la que se exaltan los valores, las competencias ciudadanas, el respeto a la diferencia, las practicas inclusivas, estrategias de promoción y prevención de hábitos saludables entorno a la sexualidad adolescente.

Los términos *competencias ciudadanas, educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o bullying, ciber-bullying o ciber-acoso escolar* son entendidos como:

- *Competencias ciudadanas*: El conjunto de aptitudes y actitudes que posibilitan el comportamiento constructivo en sociedad.

- *Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*: Los sujetos que ejercen activamente sus derechos y responsabilidades, ofreciendo relacionamientos marcados desde el respeto a la diferencia, tomando decisiones asertivas frente a su sexualidad.
- *Acoso escolar o bullying*: Maltrato en sus diferentes manifestaciones, que cuente con un espacio de tiempo, repetición, repercuta en el bienestar del sujeto y su clima escolar.
- *Ciber-bullying o ciber acoso escolar*: Utilización de un medio de tecnología para maltratar periódicamente.

Se propone la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; en el que se reconoce los establecimientos educativos como los espacios de: formación, construcción y protección integral en derechos humanos, sexuales y reproductivos; competencias ciudadanas; promoción de convivencia pacífica y hábitos saludables; identificación de conductas violentas escolares y la forma de disminuirlas; prevención de embarazos adolescente y enfermedad de transmisiones sexuales.

Se identifican como principios del sistema: la participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad, integralidad. Todo lo anterior sirve para garantizar que las entidades e instituciones se vinculen activamente, los diferentes sectores de la sociedad tengan un papel activo partiendo y valorando las diferencias, bajo una mirada de integración.

El sistema que proponen conformar se encuentra en tres niveles diferentes: *el nacional, territorial y escolar*. Es pertinente para la presente investigación el sistema *escolar*, ya que es ahí donde tiene lugar el bullying; se encuentra conformado por el comité de convivencia del establecimiento educativo (el rector, personero estudiantil, docente orientador, coordinador, presidente del consejo de padres, presidente del consejo de estudiantes y un docente que dirija el proceso de convivencia escolar) y sus funciones son: identificar, seguir, informar y reportar los conflictos; fomentar y promover la sana convivencia; convocar espacios de conciliación; activar la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

El sector educativo se encuentra conformado por: ministerio de educación nacional, secretarías de educación, establecimientos educativos. Pero juega un papel fundamental en la presente investigación el *establecimiento educativo*, ya que es hay en donde los estudiantes se relacionan, tiene como función: el velar por el respeto a la integridad; crear y vigilar el comité escolar de convivencia; promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar en pro del bienestar de los estudiantes; ajustar el PEI, manual de convivencia y el sistema de evaluación de estudiante anual; evaluar los diferentes factores de riesgo y protección de los derechos y competencias ciudadanas; generar, adoptar e implementar estrategias inclusivas en las que se fomenten la sana convivencia escolar, las competencias ciudadanas y los valores.

El rector y los docentes juegan un papel activo en la política que se delimita, por medio de sus responsabilidades. Las responsabilidades del *rector* son: Encabezar el comité escolar, promover y prevenir el uso de la ruta de atención integral para la convivencia escolar; liderar las modificaciones al plan de mejoramiento institucional; reportar, seguir y manejar los casos que se presenten desde la ruta de atención integral. Los *docentes* tienen como responsabilidad: reportar, remitir y seguir el caso; generar espacios de aprendizajes integrales bajo una política de inclusión; formarse en evaluación de clima escolar; construir y aplicar el manual de convivencia.

En el proceso de conformación de la política de integración se exige a los establecimientos educativos incluir mecanismos de protección al educando en los dos ejes fundamentales (*Los proyectos pedagógicos y el manual de convivencia*) que rigen la Institución, en cuanto a la forma de construcción y por último a las tareas a desarrollar.

Es importante resaltar que la política de inclusión educativa da un papel fundamental a *la familia, el ministerio de salud y protección social, ICBF, Ministerio de cultura, Personero municipal, Integrantes del sistema de responsabilidad social para adolescentes*, en el que se delimita la participación de cada grupo y los sitúa en un rol activo frente al bullying y su debido proceso:

- *La familia* tiene como obligación: proporcionar a sus hijos un ambiente sano y actividades formadoras durante el tiempo libre; participación en el desarrollo de

estrategias de convivencia escolar, cambios al manual de convivencia; acompañamiento a el proceso formativo de sus hijos; hacer seguimiento y velar por el cumplimiento de la ruta de atención integral.

- *Ministerio de salud y protección social*, hace las veces de coordinador ante los procesos de: cumplimiento de la ruta de atención integral; coordina la implementación de promoción y prevención con las secretarías de educación; reporta a la EPS el sistema unificado de información; reglamenta con el MEN y la EPS controles médicos.
- *ICBF*, debe generar los lineamientos de convivencia escolar, brindar el debido proceso administrativo a los menores, recibir las denuncias e implementar los planes de emergencia, prevenir y proteger al menor por medio de la ruta de atención y de las comisarias; hacer seguimiento al reporte del sistema de información unificado de convivencia.
- *Ministerio de cultura*, es el encargo de fomentar un ambiente escolar sano, inclusivo y respetuoso por medio del arte.
- *Personero municipal*, su función es: atender los casos no resueltos por el comité escolar de convivencia; orientar y remitir los casos; hacer seguimiento a la ruta de atención integral.
- *Integrantes del sistema de responsabilidad social para adolescentes*: tienen la función de atender los casos que exceden a la ruta de atención integral.

Las herramientas creadas para dar trámite a los casos de bullying que se reporten, se encuentran citadas como *herramientas del sistema nacional*, son: *el Sistema de información unificado de convivencia escolar y la ruta de atención integral para la convivencia escolar*, las cuales se encargan de:

- *El sistema de información unificado de convivencia escolar*, es el encargado de identificar, registrar y hacer seguimiento a los casos, guardando confidencialidad a la víctima; generar estadísticas del sistema e información de los casos.
- *Ruta de atención integral para la convivencia escolar*, sus funciones son: la delimitación de los protocolos y procesos en las instituciones que conforman el sistema nacional de convivencia escolar en todos los casos en los que se vea afectados los estudiantes así como su atención prioritaria.

Es de vital importancia ante las situaciones de bullying seguir los *protocolos* y los *lineamientos*, ya que por medio de estos se da cumplimiento al debido proceso:

- *Los protocolos*, sirven para identificar las situaciones que afectan la convivencia; activar de la ruta al comité de convivencia escolar por parte de alguien que conozca la situación; dar a conocer los hechos a los acudientes de las partes; buscar soluciones; brindar atención y seguimiento al caso. Dada la situación, en la que el caso supere el manual de convivencia y deba intervenir otras entidades será por decisión del comité escolar de convivencia y según sea el caso entrara a intervenir el: ICBF, comisaria de familia, personería municipal, policía de infancia y adolescencia.
- *Los lineamientos* son definidos por el gobierno nacional: crear alianzas estratégicas, identificar factores de riesgo, documentar en el sistema de información unificado de convivencia escolar los casos, participar en la evaluación de resultados, remitir y hacer cumplir la ruta de atención integral; acompañar al comité escolar de convivencia; participar en la construcción del manual de convivencia e incluir de las familias en el proceso.

APÉNDICE E. ENTREVISTA A LOS AGENTES EDUCATIVOS.

La entrevista que se le suministró a los docentes de grado cuarto y quinto de primaria de la Escuela Cristo Rey fue de tipo abierta, en la que se indagó acerca de las demandas que hacen al educando con las tareas de comprensión lectora y el desempeño de los niños y niñas.

Como resultado de la entrevista informal, se evidencio que los agentes educativos entrevistados demandan de sus estudiantes en las tareas de comprensión lectora: lectura, escritura, toma de dictado, comprensión de lectura, síntesis, entendimiento y comprensión del texto.

Finalmente, se les preguntó a los docentes con respecto a los niños y niñas que reportan bajo o regular desempeño en tareas de comprensión lectora, y que además reportaron sentirse como víctimas de bullying.

APÉNDICE F. REGISTROS.

Cesar.

Consentimiento informado

Kelly: Cesar, me permites grabarte?

Cesar: Si señora.

Kelly: Alguien te está obligando a ser grabado?

Cesar: No señora.

Kelly: Usted quiere ser grabado?

Cesar: Si.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: En este momento tengo en mis manos el libro “*Mi día de suerte*”. << Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

Se lee por segunda vez el cuento al niño [...]

Se lee por tercera vez el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< Te invito a observar las láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto, tendrás acceso y a tu disposición el libro todo el tiempo, es decir, si consideras que debes mirarlo o no, es decisión tuya y no hay ningún problema >>.

Cesar: Asiente con la cabeza en señal de aceptación, durante la actividad mira en reiteradas ocasiones el texto, posteriormente da orden a la secuencia.

Kelly: Ya terminaste?

Cesar: Si señora.

Kelly: Cuáles son?

Cesar: Muestra la secuencia. (L5, L4, L12)

Kelly: No vas a utilizar las otras?.

Cesar: No.

Kelly: Bueno, gracias.

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: *<< Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.*

Se vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento >>.

Kelly: El zorro era muy malo porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Cesar: Que si, que el lobo era malo porque se comía a querer al cerdito, comerse al cerdito y el cerdito le decía que lo bañara, que la, que le hiciera masaje y que le sirviera una comida

Kelly: El cerdo era muy malo porque se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?

Cesar: Si, porque él le decía que le hiciera masajes y que lo bañara que porque estaba muy sucio, y que necesitaba y que necesitaba estar un poco más gordo.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

Cesar: Muy mal, porque se sentía atrapado en la casa del lobo y acorralado.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Cesar: Se sintió feliz porque era una cena para él y se lo iba a comer.

*Kelly:*Cuál de los dos personajes te gusto más?

Cesar: El del lobo.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Cesar: Hay nada, no puedo opinar nada hay

Kelly: Te vuelvo a repetir. Yo considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Cesar: Pues sí, engaño al lobo por unos momentos, porque el lobo se quedo dormido porque había trabajado mucho.

Kelly: Qué personaje te gusto más? Porqué?.

Cesar: El del zorro.

Kelly: Porqué?.

Cesar: Porque él le hizo todos los trabajos al conejo y él quería comérselo y no pudo.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Se vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “Mi día de suerte” a una persona que no lo conozca. Vamos a buscarlo? >>

Cesar: Asiente con la cabeza en señal de aceptación.

Se establece contacto con C.

Cesar: El cuento se trata de hoy es mi día suerte, el lobo está en la casa. Entonces llega un cerdito y toco la puerta y entonces dijo conejo estas hay, entonces el dijo, conejo aquí no, porque si había conejos aquí ya me lo había comido y entonces el zorro abrió la puerta y dijo y el cerdito dijo: oh, no! y el lobo dijo: oh, sí!. Y entonces después el lobo lo jalo y lo entro a la casa, y después dijo, le dijo al cerdito déjame ir, déjame ir. Y el cerdito chillaba y pataleaba y entonces el zorro le dijo al ser, entonces el zorro le dijo al cerdito esto no es una cena cualquiera, esto y después le hmmm.

Kelly: Tú eres el que se sabe el cuento, términaselo de contar. Él ni se lo sabe.

Cesar: Y después, allí el cerdito dijo estoy muy sucio, no, entonces, necesito que, el cerdito le dijo estoy muy sucio, muy sucio y entonces el cerdito le dijo al zorro necesito bañarme para que me comas bien. Entonces el zorro dijo hmmm, está bien y entonces lo baño y entonces después, entonces después el lobo le dije eeee eres el cerdo más limpio de toda la región. El zorro dijo quédate quieto, después y después, el cerdito le dijo yo soy muy pequeño y entonces el zorro dijo, entonces, el cerdito le dijo no necesita engordarme mas, entonces el zorro le dijo hmmm, ta bien. Entonces el zorro dijo voy a traer espaguetis, voy a traer tomates y le preparo una cena y entonces el cerdito le dijo hmm, eres el mejor

cocinero de todo el mundo y entonces y después el lobo le dijo eres el cerdito más gordo de toda la región y después.

Kelly: Después que paso?.

Cesar: No me acuerdo.

Kelly: Termínale de contar la historia.

Cesar: Y después, y después el cerdito le dijo que, que había trabajado mucho y que necesitaba unos masajes y entonces el cerdo le dijo ve, entonces el zorro le dijo está bien. Entonces el, el cerdito le dijo que le hiciera masaje en las patas, un poquito más a la derecha y después a la izquierda y después el zorro dijo, estas hay zorro y el zorro ya se había quedado dormido, por el trabajo que había tenido y después el zo, el cerdito dijo pobre zorro, que, que tanto trabajo que había tenido y entonces el cerdito se fue para la cabaña y dijo, hmm, vamos a revisar el, el mapa pa onde vamos después y, y, después era (guarda silencio durante unos minutos).

Kelly: Terminaste?

Cesar: No. Y después iba para.

Kelly: Y después?

Cesar: Y después el cerdito reviso el mapa, el zorro y después el cerdito dijo vamos a ver pa onde vamos después y dijo el coyote la cueva de las piedras, el zorro de la cabaña, el, el oso de, de la montaña creo (guarda silencio durante unos minutos).

Kelly: Terminaste?

Cesar: Asiente con la cabeza en señal de aceptación.

Kelly: Muchas gracias C y Cesar.

Consentimiento informado

Kelly: Me permites grabarte?

Jude: Asiente con la cabeza.

Kelly: Alguien te esa obligando hacer grabado?

Jude: No.

Kelly: Quieres ser grabado?

Jude: Eh, si.

Kelly: Bueno.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: << *En este momento tengo en mis manos el libro “Mi día de suerte”. Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>. Se lee el cuento tres veces para que el niño lo comprenda.*

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

Se lee por segunda vez el cuento al niño [...]

Se lee por tercera vez el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto, tendrás acceso al cuento durante todo el ejercicio, estas son las laminas y tienes para tu uso toda la mesa >>.

Jude: Constantemente lee el texto (la secuencia: L31, L2, L4, L7, L5, L12, L10, L13, L20, L18, L9, L26, L22, L8, L11, L6, L16, L15, L14, L17, L35, L1, L23, L24, L30, L29, L17, L19, L28, L34, L23, L18, L3, L32, L33)

Kelly: Bueno.

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.

Se lee vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< *Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento* >>.

El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Jude: Yo opino que no debería de a comer al cerdo.

Kelly: El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Jude: Que el lobo no se era malo, ya.

Kelly: El cerdo era muy malo, porque se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?

Jude: El lobo, porque, porque le gustaban los cerditos y, y, y que, y que tenía la gana de comer cerdito.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

Jude: Muy, muy nervioso.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Jude: Eh, feliz, se sintió feliz.

*Kelly:*Cuál de los dos personajes te gusto más?

Jude: Eh me gusto, me gusto el cerdito.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Jude: Yo opino, opino que muy bien que, porque, porque el cerdito, el cerdito era muy bueno y era también muy amigable.

Kelly: Qué personaje te gusto más? Porqué?.

Jude: El cerdito, porque el cerdito hablaba muy chistoso.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Se lee vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” al niño [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conozca >>. Bueno, cuéntale el cuento a M.

Jude: El cuento se llama este es mi día de suerte, había una vez un lobo que se quería comer un cerdito y entonces cogió y lo arrastro y, y también que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también que quería comerse una carne tierna. Y después, después cuando el lobo se durmió le dio un, le dio el cerdito. Hay ve cómo es que se llama?, ha tenido un día muy, muy qué?, muy ve, muy, muy, muy ocupado y entonces el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa.

Kelly: Terminaste?

Jude: Si, pero de lo que entendí.

Kelly: Entonces, ya terminaste el cuento?

Jude: Si.

Kelly: Gracias y gracias señorita por haber escuchado el cuento.

María Luisa.

Consentimiento informado

Kelly: María Luisa me permites grabarte?

María: Si.

Kelly: Alguien te está obligando?

María: No.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: << En este momento tengo en mis manos el libro “Mi día de suerte”. Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>. Se lee el cuento tres veces para que la niña lo comprenda.

Se lee el cuento “Mi día de suerte” a la niña [...]

Se lee por segunda vez el cuento a la niña [...]

Se lee por tercera vez el cuento mi día de suerte al niña [...]

<< Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en

el texto, tendrás acceso al cuento durante todo el ejercicio, estas son las laminas y tienes para tu uso toda la mesa >>.

María: Mientras organiza las láminas dice: cocino, cocino para él, le dijo que le hiciera un masaje. Esto es primero la casa. Esto toco a la puerta, aquí hacia acá abrió la puerta, encontró el cerdito, el baño, cocino para él. La cocina, no el masaje, aquí lo hizo, después el cerdito. Me quedo faltando aquí, se quedo dormido. Se canso se durmió, llego a su casa, el cerdito, me hacen falta esas.

El cerdito se cogió un par de galletas, se abrió, se fue contento, llego a su casa comiéndose las galletas, planea a quien visitar después, a lo último a visitar después, va a lo ultimo a visitar al oso, es uno solo, yo creo que hay me faltan estos.

Para... para, de ahí se durmió cogió las maletas y vio lo que tenía que ver. Esto va porque parte de la cocina, ósea acá. Esto va así, así, así. Se durmió, galletas. Me faltan estas, uno tibio el agua para, bueno, tibio el agua para bañarlo.

Fue a buscar comida, lavando, cocinando, comiendo, cocina, está haciendo el masaje, se quedo dormido aquí, faltan estas, si buscando aquí.

¿Cómo hago aquí que él está entrando la mano?, eso así lo hace bien. Mira esta esta repetida con las de halla (considera que esta repetida L11 con L17).

Kelly: Ya terminaste?

María: Si. (La secuencia: L2, L1, L3, L4, L5, L7, L11, L12, L9, L10, L13, L16, L18, L19, L20, L6, L8, L15, L14, L21, L26, L27, L28, L23, L22, L24, L25, L30, L29, L31, L32, L33, L34, L35 y le sobro L17)

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.

Se le vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< *Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento* >>.

El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

María: El lobo era muy malo.

Kelly: El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

María: Hmm, si.

Kelly: El cerdo era muy malo porque se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?

María: No.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

María: Hmmm, un poco tene, miedoso.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

María: Feliz.

Kelly:Cuál de los dos personajes te gusto más?

María: El cerdito.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

María: Hmm, que fue muy sabio por engañar al lobo y lo rindió.

Kelly: Qué personaje te gusto más? Porqué?.

María: El cerdito.

Kelly: Porqué?.

María: Porque trabajo muy bien en esa historia.

Kelly: Listo.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Se lee vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conozca >>. Bueno cuéntale el cuento a L.

María: Una hermosa tarde iba un cerdito caminando, entonces toco a la puerta, toc!, toc! Está conejo?, entonces contesto el lobo si hubiera un conejo ya me lo fuera comido. Abrió la puerta vio a un cerdito, el cerdito dijo oh no! Y el lobo dijo Oh si!.

Después cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar entonces el cerdito dijo, soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño. Entonces el lobo dijo si, entonces después el lo iba a cocinar y opino otra vez el cerdito no deberías de darme, no deberías de darme, un, un, una comida?, si se la dio, fue a buscar comida, se la dio, horneo unas galletas, se las dio, y horneo las galletas se las dio y se fue a este. Entonces, el cerdito le dijo que no veía que mi carne está muy dura?, hablándamela, dame un buen masaje, entonces se lo hizo y después el lobo calenta el agua, metió al cerdito y el cerdito dijo señor zorro y el señor zorro por ningún lado.

Bueno, vio que no había nadie, entonces cogió unas galletas y se fue a su casa, muy feliz porque era el cerdito más contento de, de, bueno no me acuerdo de ese pedazo.

Entonces se fue contento y porque le dieron un buen masaje y lo bañaron y le dieron una buena comida y comenzó a leer su libro a ver a quien iba a visitar luego, al señor oso. No me acuerdo de más.

Kelly: Terminaste?

María: Si.

Kelly: Muchas gracias L y a ti María.

Isabela.

Consentimiento informado

Kelly: Isabela me permites grabarte?

Isabela: Jujum!.

Kelly: Alguien te está obligando?

Isabela: Mueve la cabeza en señal de negación.

Kelly: Bueno.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: << En este momento tengo en mis manos el libro “Mi día de suerte”. Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>. Se lee el cuento tres veces para que la niña lo comprenda.

Se lee el cuento “Mi día de suerte” a la niña [...]

Se lee por segunda vez el cuento a la niña [...]

Se lee por tercera vez el cuento mi día de suerte al niña [...]

<< Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto, tendrás acceso al cuento durante todo el ejercicio, estas son las laminas y tienes para tu uso toda la mesa >>.

Isabela: Durante toda la actividad miro el texto (Secuencia: L35, L18, L15, L2, L4, L5,L7, L11, L16, L17,L9, L10, L12, L1, L3, L13, L16, L8, L19, L20, L21, L33, L24, L22, L25, L27, L28, L21, L23, L26, L29, L30, L34, L31, L32)

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: *<< Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.*

Se lee vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento >>.

El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Isabela: Cómo así?

Kelly: El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Isabela: Que él era muy malo, porque se quería comer al cerdito y el cerdito toco a la puerta creyendo que era el conejo y el dijo que no que si fuera un conejo hay ya se lo fuera comido para la cena.

Kelly: El cerdo era muy malo, porque se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?

Isabela: No, porque, porque el zorro estaba tratando de, de, él le dijo a él que tenía que engordarlo más, que para que, hay no me acuerdo y entonces él lo engordo para poder comérselo, pero él no le hacía nada al zorro.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

Isabela: Mal, se sentía mal, porque, porque él no quería que se lo comieran, pero él estaba muy relajado porque el lobo trataba como de hacerle algo, pero él creía que era como especie de cómo masaje, de cosas así para él y él se sentaba y decía que masajes, que le dolía la espalda, que, que ya.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Isabela: Se sintió.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Isabela: Se sintió bien.

*Kelly:*Cuál de los dos personajes te gusto más?

Isabela: El cerdito.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Isabela: Pues él era el más inteligente, porque allí él estaba pensando, que era solamente, que no era, que era para, es que el lobo le dijo que era, que se metiera al este pa que lo pusieran en el horno. Pero el dijo que no que primero era esto, entonces, el lobo dijo hmmm, este y entonces el lobo le hacía masajes, entonces él le decía que estaba la espalda, tenía la espalda, y ya.

Kelly: Qué personaje te gusto más? Porqué?.

Isabela: El cerdito, porque se trataba de, porque, porque él, porque como le digo.

Kelly: Porqué te gusto más el cerdito o qué te gusto más del cerdito?.

Isabela: Del cerdito que me gusto? Que él trataba las cosas como enserio, que el lobo le decía como una cosa y él le decía como que no que lo de los masajes y ya.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Se le vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conozca>>. Bueno, cuéntale el cuento a C.

Isabela: Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo. Entonces, tocaron la puerta, entonces, el marranito que estaba halla a fuera, le dijo esta señor conejo?. Entonces, el zorro dijo: conejo, si acá estuviera un conejo ya me lo fuera comido al desayuno, entonces, el zorro abrió la puerta y vio al cerdito. Y entonces, el zorro le dijo oh si!, y el cerdito le dijo oh no!, y entonces, el zorro cogió al cerdito y jum! (guarda silencio).

Kelly: Síguele contando la historia que tú te la sabes. Como la recuerdas así es la historia.

Isabela: Jum!, y entonces el zorro cogió al cerdito y se lo llevo y lo arrastro, entonces el zorro pataleaba y (guarda silencio y mira fijamente a la investigadora).

Kelly: Cuéntala tal y como tú te acuerdas.

Isabela: Es que no me acuerdo mas

Kelly: Cómo tú te acuerdas cuéntalo, no hay una forma correcta o incorrecta de contar el cuento.

Isabela: Entonces, el cerdito pataleaba y el zorro se lo llevo y se lo iba a comer, pero como estaba muy flaco, entonces, el cerdito dijo que si no le daba algo que si estaba flaco. Él lo amarro y le dio de co, y luego se fue a comer unos tomates y a coger palos y también fuego y a qué y entonces el zorro le dijo que donde era a que y entonces el cerdito que si ya voy y entonces lo metió en el esté y entonces el zorro ya le estaba hechando las cosas a él. Entonces, él dijo: no, estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito y entonces, jum!, él le dijo quédate quieto y entonces, el cerdito como lo sacaron y tonces ya estaba comiendo el cerdito. Entonces, el cerdo le dijo al zorro, mira eres un buen cocinero y entonces, de ahí, el cerdito se engordo y hay si lo pusieron en el esté, le echaron un poco de los tomates y de todas las verduras, que estaban ahí. Entonces quisque ya entre al, al horno y entonces, el cerdito le dijo que tenía que unas cosas en la espalda, que y entonces, el zorro le comenzó hacer masajes desde la cabeza hasta los pies por todo el cuerpo, le comenzó a dar masajes y entonces, el zorro, el cerdito le se le acostó y entonces, él le dijo tengo la espalda, hay no me acuerdo. Tengo la espalda.

Kelly: Recuerda que C no se sabe el cuento y tu se lo estas contando, de la forma en que tu lo recuerdas así es el cuento.

Isabela: Entonces, el zorro le comenzó a hacer masajes y el zorro se quedo dormido, no podía mover ni un dedo; entonces, el cerdito se paro y entonces, el cerdito dijo que buen baño, que buen comida, que buen masaje, y entonces, entonces, el zorro se quedo allí y el cerdito comenzó a coger un libro y a que veía la este del zorro, el techo azul del oso, entonces, el cerdito dijo: hay, y ya.

Kelly: Gracias, gracias C.

Karen.

Consentimiento informado

Kelly: Karen me permites grabarte?

Karen: Si.

Kelly: Tienes algún problema con que te grabe?

Karen: No.

Kelly: Alguien te está obligando a que te grabe?

Karen: No.

Kelly: Gracias.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: << En este momento tengo en mis manos el libro “Mi día de suerte”. Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>. Se lee el cuento tres veces para que la niña lo comprenda.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

Se lee por segunda vez el cuento a la niña [...]

Se lee por tercera vez el cuento “*Mi día de suerte*” al niña [...]

<< Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto, tendrás acceso al cuento durante todo el ejercicio, estas son las laminas y tienes para tu uso toda la mesa >>.

Karen: Durante toda la actividad solo miró las imágenes y las organizó (Secuencia L1, L3, L2, L4, L7, L5, L9, L12, L10, L13, L14, L21, L15, L16, L6, L8, L18, L19, L33, L20, L11, L17, L27, L28, L26, L25, L23, L22, L24, L29, L30, L34, L31, L32, L35)

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia>>.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< *Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento* >>.

El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Karen: Como así no entendí.

Kelly: El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Karen: El lobo no pudo comerse al cerdito, porque, el cerdito salió más vivo que él y entonces, no se lo pudo comer y entonces y entonces, el lobo quedo muy cansado por haberle hecho todas sus necesidades al puerquito. Entonces, el puerquito salió ganando.

Kelly: El cerdo era muy malo, porque, se aprovecho del zorro. ¿Qué crees?

Karen: Que es verdad, si, porque, el lobo le hizo todas sus necesidades al puerquito y el puerquito salió y se fue.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

Karen: Todo relajado.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Karen: Pues se sintió muy feliz porque creía que esa era su cena.

*Kelly:*Cuál de los dos personajes te gusto más?

Karen: El, el, el zorro, porque, él le hizo todas esas cosas al puerquito y el zorro no le hizo nada, no le hizo daño y ya, en cambio el puerquito si era malo.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Karen: Si, porque él le dijo, él le dijo: hazme por favor, es solo una idea, para que me hagas masajes, para que me hagas comida y para que me bañes,

Kelly: Qué personaje te gusto más? Porqué?.

Karen: El zorro.

Kelly: Porqué te gusto más el zorro?.

Karen: El zorro, porque, a mí me pareció que el zorro era bueno y, y, y era muy trabajador.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento>>.

Se le vuelve a leer el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conozca>>. Bueno, cuéntale el cuento a K.

Karen: El cuento?

Kelly: Si.

Karen: Lo tengo que leer?

Kelly: No. Cuéntaselo, como te acuerdas.

Karen: Bueno, el cuento se llama: mi día de suerte. Había una vez un lobo muy hambriento y entonces, es que no me acuerdo bien.

Kelly: Cuéntaselo tal y como te acuerdas.

Karen: Había una vez un zorro que estaba muy hambriento y entonces, tocaron la puerta, era un cerdito y entonces, el cerdito dijo oh no y entonces, el lobo dijo: oh, si!; entonces, el lobo, entonces, el lobo le dijo que si entraba a la casa, lo arrastro adentro de la casa, entonces, entonces, entonces, el puerquito estaba muy sucio y dijo el puerquito al zorro, eh no estaría bien que me bañaras? Estoy muy sucio, solo era, solo era una idea señor zorro, entonces, el zorro cogió agua y la calentó y lo baño. Después el lo, el puerquito era el más limpio de la región, entonces, entonces, después, el cerdito le dijo, entonces, el lobo le dijo ya metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?, entonces, el lobo y entonces, el zorro le dijo esto y cogió unos tomates y hizo galletas y hizo galletas y se las dio. Entonces, el puerquito le dijo oh! Eres el mejor que hace las comidas y entonces, después, ya muy, después, después él, entonces, el puerquito le dijo señor zorro y entonces, el zorro le dijo: qué?, entonces, el puerquito le dijo, entonces, el puerquito le dijo oh! Puedes masa, masa, masa, ah! Hacerme unos masajes en la espalda y entonces, entonces, entonces él, entonces, el puerquito se sentó y le hizo dar los masajes y después, el puerquito le dijo oh! Eres el mejor haciendo masajes. Después, el lobo estaba muy cansado y se acostó a dormir y al puerquito mas, porque estaba muy cansado, no tenía fuerzas ni para, no tenía fuerzas ni para, no tenía fuerzas ni para, ni para coger una olla y meterlo al horno y entonces él, él, entonces el puerquito dijo que el tenia una lista, tenía una lista para ir a otras casa, donde el lobo, donde un oso, una lista de todos, del lobo y del oso, para ir donde todos y hacerles lo mismo que le hizo al zorro y cogió las galletas y se fue y ya.

Kelly: Bueno, gracias K y Karen.

Elizabeth.

Consentimiento informado

Kelly: Paula me permites grabarte?

Elizabeth: Si.

Kelly: Alguien te está obligando?

Elizabeth: No.

Kelly: Bueno.

Tarea de interpretación lectora 1: Organización de secuencia.

Kelly: << En este momento tengo en mis manos el libro “Mi día de suerte”. Te voy a leer el cuento, en el que encontraras una historia interesante, en la que se presentan diferentes situaciones con los personajes >>. Se lee el cuento tres veces para que la niña lo comprenda.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

Se lee por segunda vez el cuento a la niña [...]

Se lee por tercera vez el cuento: “*Mi día de suerte*” al niña [...]

<< Te invito a observar unas láminas en las que están representadas todas las escenas del cuento. Te voy a pedir que las ubique en el orden en el que los eventos fueron narrados en el texto, tendrás acceso al cuento durante todo el ejercicio, estas son las laminas y tienes para tu uso toda la mesa >>.

Elizabeth: Durante la organización de las láminas no utilizó el cuento (secuencia L1, L3, L4, L5, L12, L13, L15, L20, L19, L18, L25, L22, L23, L26, L27, L28, L31, L32, L34, L33, L30, L10, L16, L6, L11, L35, L8, L21, L2, L14, L16, L29, L24)

Tarea de interpretación lectora 2: Conversatorio.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia >>.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< *Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento* >>.

El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Elizabeth: Pues que no se lo debería comer, porque, también es un ser humano y podría más adelante castigarlo o también le podía ir mal.

Kelly: El zorro era muy malo, porque se quería comer al cerdo. ¿Qué opinas?

Elizabeth: El cerdo no era malo, era el lobo.

Kelly: Cómo crees que se sentía el cerdo en la casa del zorro?

Elizabeth: Hmmm, triste y a la vez asustado, porque se lo iba a comer el lobo.

Kelly: Cómo crees que se sintió el zorro cuando vio que quien tocaba a la puerta era el cerdo?

Elizabeth: Feliz, porque tenía comida.

*Kelly:*Cuál de los dos personajes te gusto más?

Elizabeth: El cerdito.

Kelly: Considero que el cerdo a pesar de ser la víctima es el más inteligente, porque logro engañar al zorro. ¿Qué opinas?

Elizabeth: Pues fue inteligente y pudo escapar del lobo, pero el lobo quedo cansado.

Kelly: Qué personaje te gusto más?

Elizabeth: El cerdo

Kelly: Porqué?.

Elizabeth: Porque me pareció muy inteligente y no se dejo comer del lobo.

Tarea de interpretación lectora 3: Renarración.

Kelly: << Te voy a leer el cuento, en el que se narra una historia, presta mucha atención que tu le vas a contar esté cuento a otra persona, ella o él no conoce el cuento >>.

Se lee el cuento “*Mi día de suerte*” a la niña [...]

<< En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “*Mi día de suerte*” a una persona que no lo conozca >>. Bueno, cuéntale el cuento a I.

Elizabeth: Había una vez un lobo que se estaba arreglando las garras para comerse un cerdito y el cerdito se fue a caminar y quería ir donde el conejo, el cerdito se equivoco de casa y toco en la casa del lobo. Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer, después, el cerdito dijo que sí, que se iba a dejar comer, después, él dijo que como él era un cerdito y estaba sucio que si lo podía lavar y entonces, el ser, el lobo baño al cerdito y después, que quedo limpio el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener más carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande.

El cerdito se lo iban a comer y al cerdito, había trabajado mucho y que le hiciera masajes y el lobo le estaba haciendo masajes y entonces, el cerdito dijo que tenía la espalda muy tensa y entonces, le estaban haciendo masajes y el lobo quedo muy exhausto porque estaba trabajando mucho y entonces, el lobo se quedo dormido y el cerdito cogió las galletas y se fue para su casa y se sentó en la chimenea a comerse sus galletas y a leer un libro.

Kelly: Terminaste?.

Elizabeth: Si.

Kelly: Muchas gracias niñas.

APÉNDICE G. ANÁLISIS DE LAS RENARRACIONES.

Tabla 7.

Análisis renarración: Cesar

<i>CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre....</i>		
<i>Las acciones de los personajes</i>	<i>Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)</i>	<i>Las relaciones entre los personajes</i>
<i>¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios?</i> Tiene en cuenta las acciones de los dos personajes. <i>¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial?</i> Habla acerca de todas las acciones ocurridas en el cuento. <i>Al mencionar las acciones ¿Tienen en cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren</i> Cuenta la historia en orden consecuente a como se presentan en el texto.	<i>¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?</i> En el momento de la renarración no atribuye sentimientos explícitamente, pero sí de manera implícita a los personajes “..., el lobo lo jalo y lo entro a la casa, y después dijo, le dijo al cerdito déjame ir, déjame ir. Y el cerdito chillaba y pataleaba y entonces, el zorro le dijo al ser, entonces, el zorro le dijo al cerdito esto no es una cena cualquiera...” <i>¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?</i> Menciona la intención del zorro de comerse al cerdo: “..., el zorro le dijo al cerdito esto no es una cena cualquiera...”. <i>¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?</i> Si, en el momento en que “..., el zorro le dijo al cerdito esto no es una cena cualquiera..., el cerdito dijo pobre zorro, que, que tanto trabajo que había tenido...”. <i>¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?</i> Relaciona la solicitud de baño del cerdito con el ser comido por el zorro: “..., estoy muy sucio, no, entonces, necesito que, el cerdito le dijo estoy muy sucio, muy sucio y entonces, el cerdito le dijo al zorro necesito bañarme para que me comas bien...”.	<i>¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje?</i> Menciona que las acciones del zorro son debidas a las solicitudes del cerdo: “..., el cerdito le dijo no necesita engordarme más, entonces, el zorro le dijo hmmm, ta bien. Entonces, el zorro dijo voy a traer espaguetis, voy a traer tomates y le preparó una cena...” <i>¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo?</i> Todas las acciones del zorro son propuestas por el cerdito, ya que el cerdito hace creer al zorro que mejorara las condiciones de su plato favorito: “..., necesito bañarme para que me comas bien..., yo soy muy pequeño..., no necesita engordarme más..., trabajado mucho y que necesitaba unos masajes...” <i>¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a otro, o que haya pedido ayuda a alguien más?</i> El cerdo delego algunas tareas al zorro: “..., necesito bañarme para que me comas bien..., yo soy muy pequeño..., no necesita engordarme más..., trabajado mucho y que necesitaba unos masajes...”. <i>¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo?</i> Enumera las diferentes tareas que le propuso el cerdo al zorro y finalmente: “..., el zorro ya se había quedado dormido, por el trabajo que había tenido y después el zo, el cerdito dijo pobre zorro, que, que tanto trabajo que había tenido y entonces, el cerdito se fue para la cabaña...”.
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA?		
El niño se acerca a los textos narrativos y su estructura por medio de su estructura ya que tiene en cuenta el orden del cuento que se le leyó. En su narración tiene en cuenta las diferentes acciones que desarrollan los dos personajes, les construye un guion con sus propias palabras, relaciona las acciones de los dos personajes, atribuye sentimientos, intenciones, pensamientos y esboza la relación manipulador – manipulado.		

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?		
Uso de formas canónicas	Diferenciación de voces	Personalización (narrar usando un estilo propio)
¿Dicen cómo se llama el cuento El niño cambia el nombre del cuento por “<i>hoy es mi día de suerte</i>”. ¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (había una vez, colorín colorado...) El niño inicia el cuento: “..., <i>el lobo está en la casa...</i>” y termina con “..., <i>vamos a ver pa onde vamos después y dijo el coyote la cueva de las piedras, el zorro de la cabaña, el, el oso de, de la montaña creo...</i>”. ¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los eventos? (unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...) El niño utiliza como marcador de tiempo “<i>y, entonces, después</i>” y como marcador de espacio “<i>en la casa, lo entro, quédate, allí</i>” y como tópico de pasar de un lugar a otro: “..., <i>se fue para la cabaña...</i>”	¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes? El niño utiliza la voz del narrador para contarle al narratario por medio del guión de los personajes en sus propias palabras los acontecimientos: “..., <i>el lobo está en la casa. Entonces, llega un cerdito y toca la puerta...</i>” ¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes? Emplea el nombre de los personajes para delimitar el guión y sus acciones: “..., <i>el lobo lo jalo y lo entro a la casa, y después, dijo, le dijo al cerdito déjame ir, déjame ir. Y el cerdito chillaba y pataleaba y entonces, el zorro le dijo al ser, entonces, el zorro le dijo al cerdito esto no es una cena cualquiera...</i>” ¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones? Por medio de la modificación de los guiones de los personajes el niño sitúa en la voz del narrador algunas aclaraciones: “..., <i>el cerdito dijo estoy muy sucio, no, entonces, necesito que, el cerdito le dijo estoy muy sucio, muy sucio y entonces, el cerdito le dijo al zorro necesito bañarme para que me comas bien...</i>” ¿Separa lo que saben, piensan u opinan los personajes de lo que piensa el narrador? El niño se posiciona como narrador informativo en el momento en que narro las acciones de los dos personajes y como un narrador cognitivo en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración el niño es un narrador heterodiegética, ya que no participa en la historia.	¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes? La forma en que el cerdito le proponía al zorro diferentes actividades y esté a su vez respondía: “<i>el cerdito dijo estoy muy sucio, no, entonces, necesito que, el cerdito le dijo estoy muy sucio, muy sucio y entonces, el cerdito le dijo al zorro necesito bañarme para que me comas bien</i>”. ¿Escogen un orden diferente para contar la historia? El niño sigue el orden de los sucesos propuestos en el texto, aun que modifica los guiones de los personajes: “<i>Y después, y después, el cerdito le dijo que, que había trabajado mucho y que necesitaba unos masajes y entonces, el cerdo le dijo ve, entonces, el zorro le dijo está bien</i>”. ¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes? El niño en el momento en que aumenta algunas palabras en los guiones de los personajes ofrece una explicación de los estados mentales de los personajes: “..., <i>el cerdito dijo estoy muy sucio, no, entonces, necesito que, el cerdito le dijo estoy muy sucio, muy sucio y entonces el cerdito le dijo al zorro necesito bañarme para que me comas bien...</i>”.
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS? El niño da inicio a la historia diciendo el nombre del cuento, ubicando los personajes en un lugar y finaliza de manera similar al cuento guía, haciendo uso de los marcadores de tiempo, espacio y lugar. Por medio de sus propias palabras el niño da cuenta de los guiones de los personajes, de sus estados mentales, aclara y delimita la participación de los personajes. Cesar se posiciona como narrador informativo en el momento en que relató las acciones de los dos personajes; como narrador cognitivo en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración se sitúa como un narrador heterodiegética, ya que no se hace partícipe de la historia.		

Tabla 8.

Análisis renarración: Jude

CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre....		
Las acciones de los personajes	Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)	Las relaciones entre los personajes
¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios? El niño se centra en las acciones del zorro que lo denomina “lobo”. ¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial? Se centra en especial en las acciones del zorro e involucra al cerdo al final del cuento: “..., un lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna..., y entonces, el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa...” Al mencionar las acciones ¿Tienen en cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren El niño propone un nuevo orden a la secuencia de eventos: “..., había una vez un lobo que se quería comer un cerdito y entonces cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...”.	¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes? En el momento de la renarración no atribuye sentimientos explícitamente, pero sí de manera implícita a los personajes “..., un lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio...” ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes? Menciona la intención y acciones del zorro: “...un lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...”. ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes? Narra todas las acciones del zorro: “...un lobo que se quería comer un cerdito..., lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también que quería comerse una carne tierna..., muy ocupado y entonces ,el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa.” ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje? El niño liga las acciones del zorro con el deseo de comérselo y el cerdo en el momento en que se va: “..., había una vez un lobo que se quería comer un cerdito..., lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna..., cuando el lobo se durmió..., el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa”.	¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje? Menciona que todas las acciones del zorro eran para comerse el cerdo: “un lobo que se quería comer un cerdito..., lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...”. ¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo? En ningún momento menciona que el zorro o el cerdo hayan tenido una relación manipulador-manipulado. ¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a otro, o que haya pedido ayuda a alguien más? En ningún momento en la narración del niño se esboza la relación ayudante-opositor. ¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo? En la narración del niño no se esbozan componentes de ayudante-opositor.
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA?		
El niño propone un nuevo orden a los sucesos ocurridos en la historia, confiriendo especial énfasis en las acciones del zorro, que se encuentran ligadas a la intención de comerse al cerdo. Llama la atención, que no establece ningún tipo de relación o vínculo entre el cerdo y el zorro, tal afirmación se evidencia en el momento en que solo al final de la historia da lugar a la aparición del cerdo en su narración.		

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?		
Uso de formas canónicas	Diferenciación de voces	Personalización (narrar usando un estilo propio)
¿Dicen cómo se llama el cuento El niño le da el nombre al cuento que le parece mejor “<i>esté es mi día de suerte</i>”. ¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (<i>había una vez, colorín colorado...</i>) Da inicio al cuento con “<i>había una vez</i>” y termina con: “<i>..., y se fue pa la casa</i>”. ¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los eventos? (<i>unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...</i>) El niño utiliza como marcador de tiempo “<i>y, entonces, también, después</i>” y como marcador de espacio “<i>cogió, arrastro</i>” y como tópico de pasar de un lugar a otro: “<i>y se fue pa la casa</i>”.	¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes? El niño utiliza la voz del narrador para informa acerca de la historia: “<i>..., un lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...</i>” ¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes? Diferencia los personajes en su relato nombrándolos y después citando la acción: “<i>..., un lobo que se quería comer un cerdito..., que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna..., entonces, el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa</i>”. ¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones? El niño por medio de la voz del narrador explica los sucesos que acontecieron: “<i>..., lobo que se quería comer un cerdito y entonces cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...</i>”. ¿Separa lo que saben, piensan u opinan los personajes de lo que piensa el narrador? El niño se posiciona como un narrador informativo, ya que narra todos los hechos del cuento; narrador evaluativo da la opinión de los hechos y les confiere a su vez un calificativo. Desde el plano narrativo el niño se posiciona como un narrador heterodiegética, ya que no participa en la historia que narro.	¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes? Narra la historia por medio del uso de sus propias palabras, iniciando con las acciones del zorro y terminando con las del cerdo: “<i>..., lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna. Y después, después, cuando el lobo se durmió le dio un, le dio el cerdito. Hay ve cómo es que se llama?, ha tenido un día muy, muy qué?, muy ve, muy, muy, muy ocupado y entonces, el cerdito cogió las galletas y se fue pa la casa</i>”. ¿Escogen un orden diferente para contar la historia? El niño narra la historia proponiendo un nuevo orden a los eventos y situando como personaje principal al zorro: “<i>..., lobo que se quería comer un cerdito y entonces, cogió y lo arrastro y, y también, que lo quería baña, poque estaba muy sucio, y engordarlo y también, que quería comerse una carne tierna...</i>”. ¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes? El niño en el momento en que cambia los guiones de los personajes y se convierte en un narrador informativo da cuenta de los sucesos ocurridos en el cuento desde sus propias palabras: “<i>..., un lobo que se quería comer un cerdito..., lo quería bañar..., quería comerse una carne tierna</i>”

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS?

El niño identifica que una historia comienza con el nombre del cuento, seguido de la forma típica de empezar “*había una vez*”, termina la historia proponiendo un final diferente al texto experto, en el que el cerdo “*se fue pa la casa*” y le confiere un nuevo orden a los sucesos narrados.

Por medio del uso de sus propias palabras da lugar a las intervenciones de los personajes, da cuenta de los estados mentales, informa y explica, valiéndose de los marcadores de tiempo, espacio y lugar.

El niño se posiciona como un narrador informativo, en el momento en que narra todos los hechos del cuento; narrador evaluativo, en el momento en que da su opinión acerca de los hechos y les confiere a su vez un calificativo. Desde el plano narrativo el niño se posiciona como un narrador heterodiegética, ya que no participa en la historia que narro.

Tabla 9.

Análisis renarración: María Luisa.

<i>CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre....</i>		
<i>Las acciones de los personajes</i>	<i>Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)</i>	<i>Las relaciones entre los personajes</i>
<i>¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios?</i> Narra las acciones de los dos personajes y les concede un lugar en el dialogo: “..., el lobo si hubiera un conejo ya me lo fuera comido. Abrió la puerta vio a un cerdito, el cerdito dijo oh no! Y el lobo dijo Oh si!, ...”	<i>¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?</i> La niña en sus narraciones manifiesta los sentimientos de los personajes, un momento en el que lo hace de manera explícita fue cuando dijo: “..., muy feliz porque era el cerdito más contento...”.	<i>¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje?</i> La niña vincula las acciones del zorro con las del cerdo: “Una hermosa tarde iba un cerdito caminando, entonces toco a la puerta, toc!, toc! Está conejo?, entonces contesto el lobo si hubiera un conejo ya me lo fuera comido. Abrió la puerta vio a un cerdito, el cerdito dijo oh no! Y el lobo dijo Oh si!. Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar...”.
<i>¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial?</i> Narra todas las acciones de los personajes y les concede un orden lógico: “Una hermosa tarde iba un cerdito caminando, entonces, toco a la puerta..., después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar..., después, el lo iba a cocinar y opino otra vez el cerdito no deberías de darme, no deberías de darme, un, un, una comida?...”	<i>¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?</i> Menciona todas las ideas que propone el cerdo al zorro y la intención de comerse al cerdo: “..., Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar entonces, el cerdito dijo, soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño..., no deberías de darme, un, un, una comida?,..., dame un buen masaje...”.	<i>¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo?</i> Menciona que el cerdo constantemente le proponía tareas el zorro, dando origen a una relación manipulador - manipulado: “..., el cerdito dijo, soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño..., otra vez el cerdito no deberías de darme, no deberías de darme, un, un, una comida?, si se la dio, fue a buscar comida...”.
<i>Al mencionar las acciones ¿Tienen en</i>	<i>agua, metió al cerdito...”</i>	<i>¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a</i>

cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren	Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?	otro, o que haya pedido ayuda a alguien más?
Propone un nuevo orden al texto incluyendo nuevos elementos, probablemente desde sus conocimientos: “..., hablándamela, dame un buen masaje, entonces se lo hizo y después el lobo calenta el agua, metió al cerdito...”.	En toda la narración se encuentra correspondencia entre el sentir del personaje, sus acciones y lo que dice: “Una hermosa tarde iba un cerdito caminando, entonces, tocó a la puerta, toc!, toc! Está conejo?, entonces, contestó el lobo si hubiera un conejo ya me lo fuera comido. Abrió la puerta vio a un cerdito, el cerdito dijo: oh, no! Y el lobo dijo: Oh, si!. Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar...”.	El cerdito le sugería al zorro desarrollar algunas acciones para mejorar su plato favorito: “..., soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño...”.
		¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo?
		Durante la narración muestra como el cerdo consiguió todo lo que le pidió al zorro: “..., Entonces, el cerdito le dijo que no veía que mi carne está muy dura?, ablándamela, dame un buen masaje, entonces, se lo hizo y después el lobo calenta el agua, metió al cerdito...”.

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA?

La niña comienza narrando las acciones de los dos personajes, dándoles un orden lógico y diferente al del cuento.

Por medio de sus palabras manifiesta los sentimientos de los personajes, las intenciones, pensamientos, menciona que las acciones de los personajes se encuentran ligadas a sus sentimientos y esboza una relación manipulador – manipulado.

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?

Uso de formas canónicas	Diferenciación de voces	Personalización (narrar usando un estilo propio)
¿Dicen cómo se llama el cuento	¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes?	¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes?
La niña da inicio a la narración de la historia obviando el nombre del cuento.	Da voz a los personajes por medio del guion y de sus propias palabras “..., entonces, el cerdito dijo, soy un cerdito si o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño...”.	La niña por medio de sus propias palabras le construye los guiones a los personajes y recrea sus estados mentales: “Una hermosa tarde iba un cerdito caminando, entonces, toco a la puerta, toc!, toc!. Está conejo?, entonces, contesto el lobo si hubiera un conejo ya me lo fuera comido. Abrió la puerta vio a un cerdito, el cerdito dijo: oh, no! Y el lobo dijo: Oh, si!. Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar...”.
¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (había una vez, colorín colorado...)	¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes?	¿Escogen un orden diferente para contar la historia?
La niña da inicio a la historia: “una hermosa tarde...” y finaliza: “..., comenzó a leer su libro a ver a quien iba a visitar luego, al señor oso”.	Le concede un guion desde sus propias palabras, en el que el cerdo manipula al zorro y el zorro es manipulado: “..., Entonces, el cerdito le dijo que no veía que mi carne está muy dura?, hablándamela, dame un buen masaje, entonces se lo hizo y después, el lobo calenta el agua, metió al cerdito...”.	La niña propone un nuevo orden a los acontecimientos narrados, en el que incluye palabras propias de ella y se hace partícipe de la
¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los	¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones?	
	Por medio de la modificación de los guiones de los personajes la niña explica en sus propias palabras los hechos ocurridos: “..., Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar entonces el cerdito dijo, soy un cerdito si o no, los cerditos se ensucian y yo	

eventos? (unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...)	estoy sucio, me puedes dar un baño... ”.	historia: “..., Después, cogió al cerdito y lo iba a, lo iba a cocinar entonces, el cerdito dijo: soy un cerdito sí o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio, me puedes dar un baño... ”.
La niña utiliza como marcador de tiempo “entonces, hubiera, después, y, luego” y como marcador de espacio “cogió, fue, se fue” y como tópico de pasar de un lugar a otro: “iba, se fue a su casa”.	¿Separa lo que saben, piensan u opinan los personajes de lo que piensa el narrador?	¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes?
	La niña se presenta como una narradora informativa en el momento en que cuenta los hechos que sucedieron; narradora cognitiva en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes y narradora evaluativa en el momento en que da su opinión acerca de los hechos. Desde el plano de la narración la niña es una narradora homodiegética ya que participa en la historia: “..., soy un cerdito si o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio... ”.	La niña ofrece sus opiniones, en el momento en el que modifica algunas líneas de los personajes, concediéndole emociones, deseos, intenciones, creencias, un ejemplo es: “..., muy feliz porque, era el cerdito más contento ”

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS?

La niña empezó a narrar la historia omitió el nombre del libro, propuso iniciar su narración de manera típica, pero termino de manera similar al cuento.

Hizo uso de sus propias palabras para comunicar: opiniones, estados mentales, acciones y los guiones de los personajes.

Se presentó como una narradora informativa, en el momento en que dio cuenta de los hechos que sucedieron; como narradora cognitiva, en el momento en que reconoce los estados mentales de los personajes y narradora evaluativa, en el momento en que da su opinión acerca de los hechos. Desde el plano de la narración la niña es una narradora homodiegética ya que participa en la historia: “..., soy un cerdito si o no, los cerditos se ensucian y yo estoy sucio... ”.

Tabla 10.

Análisis renarración: Isabela.

CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre....		
Las acciones de los personajes	Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)	Las relaciones entre los personajes
¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios?	¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?	¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje?
En la narración tiene en cuenta las acciones de los dos personajes, pero le concede mayor importancia a zorro: “Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo. Entonces, tocaron la puerta, entonces, el marranito que estaba halla a fuera, le dijo esta señor conejo?... ”.	La niña no manifiesta en ningún momento de manera explícita los sentimientos de los personajes. “..., Y entonces, el zorro le dijo oh si!, y el cerdito le dijo: oh, no!, y entonces, el zorro cogió al cerdito y jum...”	La niña en su narración toma como punto de partida la equivocación de casa del cerdo: “Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo. Entonces, tocaron la puerta, entonces, el marranito que estaba halla a fuera, le dijo esta señor conejo?.
¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial?	¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?	Entonces, el zorro dijo: conejo, si acá estuviera un conejo ya me lo fuera comido al desayuno, entonces, el zorro abrió la puerta y vio al cerdito... ”.
La niña narra todas las acciones del zorro y del cerdo, pero le confiere un lugar privilegiado al zorro: “..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio	La niña menciona las intenciones del zorro: “..., Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo..., Entonces, el cerdito pataleaba y el zorro se lo llevo y se lo iba a comer... ”.	

para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito...”. Al mencionar las acciones ¿Tienen en cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren La niña propone un orden a los hechos que narra diferente a como son narrados en el cuento: “...,El lo amarro y..., luego se fue a comer unos tomates y a coger palos y también fuego..., entonces, el zorro ya le estaba echando las cosas a él..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito y entonces, jum!, él le dijo quédate quieto y entonces, el cerdito como lo sacaron y tonces ya estaba comiendo el cerdito”	¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes? La niña tiene en cuenta lo que sabían los personajes en su narración: “..., el zorro le comenzó a hacer masajes y el zorro se quedo dormido, no podía mover ni un dedo; entonces, el cerdito se paro...” ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje? La niña narra un conjunto de acciones que el zorro ejecuto en su proceso de comerse al cerdo: “..., el zorro se lo llevo y se lo iba a comer, pero como estaba muy flaco, entonces, el cerdito dijo que si no le daba algo que si estaba flaco..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito y entonces, jum!, él le dijo quédate quieto y entonces, el cerdito como lo sacaron y tonces ya estaba comiendo el cerdito...”.	¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo? La niña narro que inicialmente el cerdo le propone una actividad al zorro, de ahí en adelante el zorro se encarga de imaginar y desarrollar el resto: “..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito...”. ¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a otro, o que haya pedido ayuda a alguien más? En ningún momento de la narración de la niña se esboza la relación ayudante-opositor. ¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo? No se esboza una clara relación ayudante – opositor, pero si nombra que: “..., el zorro se quedo dormido, no podía mover ni un dedo; entonces, el cerdito se paro...”
---	---	---

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA?

La niña propone un nuevo orden a los hechos narrados en el cuento, en el que tiene en cuenta la participación de los dos personajes, pero le concede un lugar privilegiado al zorro.

Pese a no vincular por medio de algún tipo de relación al zorro con el cerdo, tiene en cuenta lo que pensaban, las intenciones, esboza que la situación se presento a raíz de la equivocación de la casa por parte del cerdo y que el zorro ideo diferentes estrategias para comerse al cerdo.

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?		
Uso de formas canónicas	Diferenciación de voces	Personalización (narrar usando un estilo propio)
¿Dicen cómo se llama el cuento La niña da inicio a su narración omitiendo el nombre del cuento. ¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (había una vez, colorín	¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes? La niña bajo la voz de narradora de la historia, aumenta una serie de elementos que colaboran en la comprensión de la intención de los personajes: “Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo..., Entonces, el cerdito pataleaba y el zorro se lo llevo y se lo iba a	¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes? Por medio de la inclusión y modificación de los guiones de los personajes da cuenta de los estados mentales de los personajes a

colorado...) Da inicio a la historia: “Un zorro que estaba preparando una esta, para atrapar a un conejo...” y finaliza: “..., Entonces, el cerdito dijo hay y ya”.	comer, pero como estaba muy flaco, entonces, el cerdito dijo que si no le daba algo que si estaba flaco...”.	partir de su narración: “..., Entonces, él dijo: no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito...”.
¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los eventos? (unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...)	¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes? La niña utiliza diferentes voces en el momento en que le da un guion a cada personaje: “..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito...”.	¿Escogen un orden diferente para contar la historia? La niña propone un orden diferente al del texto a los sucesos narrados: “..., Entonces, quisque ya entre al, al horno y entonces, el cerdito le dijo que tenía que unas cosas en la espalda...”.
La niña utiliza como marcador de tiempo “estaba, entonces, y” y como marcador de espacio “afuera, acá, cogió, llevo, ahí, allí” y como tópico de pasar de un lugar a otro: “desayuno”.	¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones? La niña se posiciona como una narradora informativa en el momento en que narra el hecho: “...,Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito y entonces, jum!, él le dijo: quédate quieto y entonces, el cerdito como lo sacaron y tonces ya estaba comiendo el cerdito...”.	¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes? Por medio de los guiones de los personajes la niña da cuenta de los estados mentales de los personajes: “..., Entonces, él dijo no estoy algo sucio para que me comas?, entonces, el zorro dijo: humm y se convenció el mismo, entonces, fue y cogió las aguas y se las llevo hasta la casa de él y entonces, le dio un buen baño al cerdito...”.
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS?		
La niña dio inicio a la historia obviando el nombre del cuento, propuso un estilo de inicio a final diferente al estilo típico y dando lugar a un orden diferente al del texto experto, en el que se evidencia que el nuevo orden se dio en pro de su construcción propia y lo que considero era el orden lógico de los eventos. Utiliza sus propias palabras para dar a comprender la intención de los personajes, los guiones y los estados mentales, también hace uso de los marcadores de tiempo, espacio y lugar. La niña desde su narración se posiciona como una narradora informativa, en el momento en que informa acerca de los hechos; como cognitiva, en el momento en que da cuenta de los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración se posiciona como una narradora heterodiegética, en el momento en que no se hace parte de la historia.		

Tabla 11.

Análisis renarración: Karen.

CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre...

Las acciones de los personajes	Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)	Las relaciones entre los personajes
¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios? En la narración la niña tiene en cuenta las acciones de los dos personajes: “..., entonces, el lobo le dijo ya metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?, entonces, el lobo y entonces, el zorro le dijo esto y cogió unos tomates y hizo galletas y hizo galletas y se las dio...”. ¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial? Narra todas las acciones ejecutadas por el zorro y el cerdo: “..., dijo el puerquito al zorro, eh no estaría bien que me bañaras? Estoy muy sucio, solo era, solo era una idea señor zorro, entonces, el zorro cogió agua y la calentó y lo baño...”. Al mencionar las acciones ¿Tienen en cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren La niña sigue el orden de los eventos propuestos en el texto, modificando los guiones de los diálogos adicionándole sus propias palabras.	¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes? En la narración se tienen en cuenta los sentimientos de los personajes: “..., un zorro que estaba muy hambriento..., el lobo estaba muy cansado...”. ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes? La niña menciona en su narración que el zorro quería: “..., el lobo le dijo ya metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso...”. ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes? La niña en su narración tiene en cuenta lo que pensaban los personajes: “..., el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?...”. ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje? La niña narra las actividades que el zorro desarrollo para poder comerse al cerdo: “..., entonces, el lobo le dijo ya metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?, entonces, el lobo y entonces, el zorro le dijo esto y cogió unos tomates y hizo galletas y hizo galletas y se las dio...”.	¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje? La niña da inicio a su narración dándole un orden consecuente a las acciones del zorro con respecto a las del cerdo: “..., el puerquito al zorro, eh no estaría bien que me bañaras? Estoy muy sucio, solo era, solo era una idea señor zorro, entonces, el zorro cogió agua y la calentó y lo baño..., metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?,..., hizo galletas y se las dio...”. ¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo? La niña narra que las acciones del zorro fueron sugeridas por el cerdo: ““..., el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?...”. ¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a otro, o que haya pedido ayuda a alguien más? No se esboza una clara relación ayudante – opositor, pero si nombra que: “..., pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?, entonces, el lobo y entonces, el zorro le dijo esto y cogió unos tomates y hizo galletas y hizo galletas y se las dio...”. ¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo? La niña durante la narración manifiesta todas las actividades que el zorro hizo por el cerdo, hasta: “..., el lobo estaba muy cansado y se acostó a dormir..., no tenía fuerzas ni para, ni para coger una olla y meterlo al horno...”.
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA? La niña narra las acciones y acontecimientos de los dos personajes siguiendo el orden de los eventos del texto experto, en el que las acciones del zorro son consecuentes con las acciones del cerdo. Delimita la intención del zorro, es decir, el zorro pretendía comerse al cerdo, esboza la relación manipulador-manipulado, da a conocer los guiones de los personajes, sentimientos, intenciones y pensamientos por medio de sus propias palabras.		

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?

Uso de formas canónicas	Diferenciación de voces	Personalización (narrar usando un estilo propio)
¿Dicen cómo se llama el cuento La niña empieza diciendo el nombre del cuento: “<i>Mi día de suerte</i>”. ¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (había una vez, colorín colorado...) La niña empieza la narración: “<i>había una vez</i>” y termina: “<i>y se fue y ya</i>”. ¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los eventos? (unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...) La niña utiliza como marcador de tiempo “<i>y, entonces, estaba, después</i>” y como marcador de espacio “<i>entraba, adentro, arrastro, donde, y se fue</i>”.	¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes? La niña le da voz a los personajes por medio de la narración de los eventos que sucedieron: “<i>..., entonces, el lobo le dijo ya metete al horno y entonces, el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?, ...</i>”. ¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes? La niña marca las acciones de los personajes citándolos antes de iniciar su guion y acción: “<i>..., Entonces, el puerquito le dijo oh! Eres el mejor que hace las comidas y entonces después ya muy, después, después él, entonces, el puerquito le dijo: señor zorro ...</i>”. ¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones? Por medio de la voz del narrador informa acerca de los hechos que sucedieron y adiciona algunas palabras propias: “<i>..., dijo el puerquito al zorro, eh no estaría bien que me bañaras? Estoy muy sucio...</i>” ¿Separa lo que saben, piensan u opinan los personajes de lo que piensa el narrador? La niña se desde su narración se posiciona como narradora informativa en tanto informa acerca de los hechos; narradora cognitiva en el momento en que da cuenta de los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración la niña se sitúa como una narradora heterodiegético ya que no se hace parte de la historia.	¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes? Por medio de la construcción de los guiones de los personajes desde sus propias palabras da cuenta de los estados mentales de los personajes: “<i>..., el puerquito le dijo si, pero para que me comas mucho mas delicioso porque no me engordas?...</i>” ¿Escogen un orden diferente para contar la historia? La niña cuenta la historia siguiendo el orden de los sucesos narrados en el cuento, pero desde sus propias palabras: “<i>..., entonces, el puerquito le dijo señor zorro y entonces, el zorro le dijo qué?, entonces, el puerquito le dijo, entonces, el puerquito le dijo oh! Puedes masa, masa, masa, ah! Hacerme unos masajes en la espalda y entonces, entonces, entonces él, entonces, el puerquito se sentó y le hizo dar los masajes y después, el puerquito le dijo oh! Eres el mejor haciendo masajes...</i>”. ¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes? La niña da cuenta de los estados mentales de los personajes por medio de la construcción de los guiones de los personajes con sus propias palabras: “<i>...,un zorro que estaba muy hambriento...</i>”.

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS?

La niña cita el nombre del cuento, da inicio a su narración de una forma típica y propone un final: “*se fue y ya*”. En la narración hizo uso de los marcadores de tiempo y espacio, utilizo sus propias palabras para narrar los eventos, construir los guiones, informar, aclarar y dar cuenta de los estados mentales de los personajes.

Desde su narración la niña se posiciona como una narradora informativa, en tanto informa acerca de los hechos; como narradora cognitiva, en el momento en que da cuenta de los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración se sitúa como una narradora heterodiegético, ya que no se hace parte de la historia.

Tabla 12.

Análisis renarración: Elizabeth.

CONTENIDO: ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre....		
Las acciones de los personajes	Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes (estados mentales)	Las relaciones entre los personajes
¿Se centran en las acciones de un personaje o tienen en cuenta las acciones de varios? La niña narra las acciones de los dos personajes: “...,el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener mas carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande...”. ¿Hablan sobre todas las acciones o se centran en algunas en especial? La niña narra todas las acciones de los dos personajes: “..., El cerdito se lo iban a comer y al cerdito, había trabajado mucho y que le hiciera masajes y el lobo le estaba haciendo masajes y entonces el cerdito dijo que tenia la espalda muy tensa y entonces, le estaban haciendo masajes y el lobo quedo muy exhausto...”. Al mencionar las acciones ¿Tienen en cuenta la secuencia en la que se presentan? O las enumeran sin tener en cuenta el orden en que ocurren La niña siguió la secuencia de los hechos como fueron narrados en el libro, pero modifíco los guiones de los personajes utilizando sus propias palabras: “..., el cerdito dijo que si, que se iba a dejar comer, después, él dijo que como el era un cerdito y	¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes? La niña en la narración no tuvo en cuenta los sentimientos de los personajes. ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes? En la narración nombra las intenciones del zorro: “..., Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer...”. ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes? En la narración la niña incluyo los estados mentales de los personajes: “..., el cerdito dijo que si, que se iba a dejar comer, después, él dijo que como el era un cerdito y estaba sucio que si lo podía lavar y entonces, el ser, el lobo baño al cerdito y después, que quedo limpio el cerdito...” ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje? La niña liga las acciones del zorro con el deseo de comérselo y el cerdo: “... Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer..., el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener mas carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas	¿Menciona que una acción de un personaje sea la consecuencia o causa de la acción de otro personaje? La niña inicia la narración situando bajo el contexto a los personajes y dando lugar a los resultados: “Había una vez un lobo que se estaba arreglando las garras para comerse un cerdito y el cerdito se fue a caminar y quería ir donde el conejo, el cerdito se equivoco de casa y toco en la casa del lobo. Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer,...” ¿Comenta que algún personaje haya hecho que otro hiciera, pensara o sintiera algo? En la narración se evidencio que el cerdo manipulo al zorro: “..., Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer, después, el cerdito dijo que si, que se iba a dejar comer, después, él dijo que como el era un cerdito y estaba sucio que si lo podía lavar y entonces, el ser, el lobo baño al cerdito y después, que quedo limpio el cerdito...”. ¿Mencionan que algún personaje haya ayudado a otro, o que haya pedido ayuda a alguien más? El zorro desarrolla algunas actividades por el cerdo: “..., el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener mas carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande...”. ¿Comenta que algún personaje haya permitido (o no) que otro consiga algo? Durante la narración muestra como el cerdo consiguió todo lo que le pidió al zorro: “..., El cerdito se lo iban a comer y al cerdito, había trabajado mucho y que le hiciera masajes y el

<i>estaba sucio que si lo podía lavar y entonces, el ser, el lobo baño al cerdito...”</i>	<i>como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande...”</i>	<i>lobo le estaba haciendo masajes y entonces, el cerdito dijo que tenia la espalda muy tensa y entonces, le estaban haciendo masajes y el lobo quedo muy exhausto porque estaba trabajando mucho y entonces, el lobo se quedo dormido y el cerdito cogió las galletas y se fue para su casa...”</i>
---	--	--

ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS Y DE SU ESTRUCTURA?

La niña tiene en cuenta las acciones de los dos personajes, sigue la secuencia de eventos del texto experto, sitúa a los personajes en un contexto y hace uso de sus propias palabras para dar cuenta de los estados mentales de los personajes, establecer la relación manipulador – manipulado y omitir los sentimientos de los personajes.

AL NARRAR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS... ¿Cómo cuentan lo que cuentan?

<i>Uso de formas canónicas</i>	<i>Diferenciación de voces</i>	<i>Personalización (narrar usando un estilo propio)</i>
<i>¿Dicen cómo se llama el cuento</i> La niña durante la narración omite el nombre del cuento.	<i>¿Utilizan una voz para contar y otras voces para decir lo que dicen los personajes?</i> La niña utiliza la voz del narrador para contarle al narratario por medio del guión de los personajes en sus propias palabras los acontecimientos: “..., y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande...”.	<i>¿Emplean sus propias palabras para hablar sobre las acciones o sobre los estados mentales de los personajes?</i> Narra la historia por medio del uso de sus propias palabras, iniciando con un escenario y dando lugar a las acciones de los personajes: “Había una vez un lobo que se estaba arreglando las garras para comerse un cerdito y el cerdito se fue a caminar y quería ir donde el conejo, el cerdito se equivoco de casa y toco en la casa del lobo. Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer,...”.
<i>¿Utiliza formas de inicio o finalización típicas de los cuentos? (había una vez, colorín colorado...)</i> Inicia la narración: “Había una vez...” y termina: “..., y a leer un libro”.	<i>¿Emplean diferentes voces para diferenciar los personajes?</i> Delimita la intervención del personaje situando sus acciones e intervenciones al nombrarlo antes de desarrollarlas: “..., Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer, después, el cerdito dijo que si, que se iba a dejar comer, después, él dijo: que como el era un cerdito y estaba sucio que si lo podía lavar...”	<i>¿Escogen un orden diferente para contar la historia?</i> La niña sigue el orden de los sucesos que se narraban en el cuento, pero modifica los guiones de los personajes: “..., Entonces, el lobo se lo arrastro y se lo quería comer, después, el cerdito dijo que si, que se iba a dejar comer, después, él dijo que como el era un cerdito y estaba sucio que si lo podía lavar y entonces, el ser, el lobo baño al cerdito y después, que quedo limpio el cerdito...”.
<i>¿Emplean frases o palabras típicas de los cuentos para hablar sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre la secuencia de los eventos? (unos años más tarde, en un lejano castillo, hace mucho tiempo...)</i> La niña utiliza como marcador de tiempo “estaba, y, entonces, podía, iba, después, había” y como marcador de espacio “ir,	<i>¿Utilizan la voz del narrador para hacer aclaraciones o explicaciones?</i> La niña se sitúa como narradora y modifica los guiones de los personajes utilizando sus propias palabras, posibilitando aclarar las acciones de los personajes: “..., el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener mas carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande...”	<i>¿Ofrecen opiniones acerca de los eventos, acciones o estados mentales de los personajes?</i> Por medio de sus propias palabras la niña da cuenta
	<i>¿Separa lo que saben, piensan u opinan los personajes de lo que piensa el narrador?</i>	

<i>donde” y como tópico de pasar de un lugar a otro: “se fue para su casa, chimenea”.</i>	La niña es una narradora informativa en tanto cuenta el hecho; narradora cognitiva, en el momento en que le confiere espacio a los estados mentales de los personajes. Desde el plano de la narración la niña es una narradora heterodiegética en tanto no se hace partícipe de la historia.	de los guiones de los personajes y de sus estados mentales: “..., <i>el cerdito le dijo que si podía que él era pequeño, que si podía engordarlo para poder tener mas carne y entonces, el lobo preparo muchas cosas como galletas, espaguetis y otras cosas y se los dio al cerdito y el cerdito quedo muy gordo y muy grande”.</i>
ENTONCES, ¿QUÉ SABEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ACERCA DE QUÉ Y CÓMO SE CUENTAN HISTORIAS? La niña inicia omitiendo el nombre del cuento, se ciñe al inicio típico, termina de manera similar al propuesto por el texto experto y hace uso de los marcadores de tiempo, espacio y lugar. Sigue el orden de los eventos propuestos en el texto experto, se vale de sus propias palabras para dar lugar a los guiones, recrear un escenario, informa acerca de las acciones y estados mentales de los personajes. Se posiciona como narradora informativa, en tanto cuenta el hecho; se presenta como narradora cognitiva, en el momento en que le confiere espacio a los estados mentales de los personajes y desde el plano de la narración, la niña es una narradora heterodiegética en tanto no se hace partícipe de la historia.		

APÉNDICE H. ANÁLISIS DE LOS CONVERSATORIOS.

Cesar.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- *¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?*

El niño tiene en cuenta los sentimientos de los dos personajes, se evidencio en el momento en que dijo que el cerdo se sintió *“Muy mal, porque se sentía atrapado en la casa del lobo y acorralado”* y el zorro *“Se sintió feliz porque era una cena para él y se lo iba a comer”*.

- *¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?*

El niño mencionó las intenciones del zorro *“Que sí, que el lobo era malo porque se comía a querer al cerdito, comerse al cerdito y el cerdito le decía que lo bañara, que la, que le hiciera masaje y que le sirviera una comida”*, mientras el cerdo era malo *“Si, porque él le decía que le hiciera masajes y que lo bañara que porque estaba muy sucio, y que necesitaba y que necesitaba estar un poco más gordo”*.

- *¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?*

Tiene en cuenta lo que sabían los personajes en el momento en que dijo: *“Pues sí, engaño al lobo por unos momentos, porque el lobo se quedo dormido porque había trabajado mucho”*.

- *¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?*

Al preguntársele con respecto al personaje que más le gusto dijo: *“El del zorro, porque él le hizo todos los trabajos al conejo y él quería comérselo y no pudo”*.

Jude.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- *¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?*

El niño tiene en cuenta los sentimientos de los dos personajes, el cerdo se sentía: *“Muy, muy nervioso”*. Mientras el lobo: *“Eh, feliz, se sintió feliz”*.

- *¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?*

Interpreta las intenciones del zorro: *“Yo opino que no debería de a comer al cerdo”*, pero al preguntarle por las acciones del cerdo *“El lobo, porque, porque, le gustaban los cerditos y, y, y que, y que tenía la gana de comer cerdito”* no presenta un juicio claro, lo cual permite inferir que comprende solo las intenciones de un personaje.

- *¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?*

El niño tuvo en cuenta la fase inicial del cuento en el que el cerdo supone equivocarse de casa y no logro unir sus acciones, tal afirmación se evidencia en: *“Yo opino, opino que muy bien que, porque, porque el cerdito, el cerdito era muy bueno y era también muy amigable”*.

- *¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?*

Le gusta el personaje porque lo relaciona con un sentimiento: *“El cerdito, porque el cerdito hablaba muy chistoso”*.

María Luisa.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- *¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?*

La niña tiene en cuenta los sentimientos de los dos personajes, porque asegura que el cerdo se sentía: *“Hmmm, un poco tene, miedoso”*. Mientras el zorro se sentía *“Feliz”*.

- *¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?*

La niña no manifestó las intenciones de los personajes, solo emitió un juicio moral en el que: *“El lobo era muy malo”* y el cerdo *“No”* era malo.

- *¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?*

La niña tiene en cuenta lo que sabía acerca de los personajes en el momento en que habló del cerdo y dijo: *“Hmm, que fue muy sabio por engañar al lobo y lo rindió”*.

- *¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?*

La niña relaciona su personaje favorito con lo que ella cree: *“El cerdito”, “Porque trabajo muy bien en esa historia”*.

Isabela.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- *¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?*

Los sentimientos de los dos personajes son tenidos en cuenta por parte de la niña, en el momento en que considera que el cerdo se sentía: *“Mal, se sentía mal, porque, porque el no quería que se lo comieran, pero el estaba muy relajado porque el lobo trataba como de hacerle algo, pero el creía que era como especie de cómo masaje, de cosas así para el y él se sentaba y decía que masajes, que le dolía la espalda, que, que ya”* y el zorro: *“Se sintió bien”*.

- ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?

Comprendió las intenciones de los dos personajes, en el momento en que dijo que el zorro “..., era muy malo porque se quería comer al cerdito y el cerdito tocó a la puerta creyendo que era el conejo y el dijo que no, que si fuera un conejo hay ya se lo fuera comido para la cena”. Mientras el cerdo, no era malo: “No, porque, porque el zorro estaba tratando de, de, él le dijo a él que tenía que engordarlo mas, que para que, hay no me acuerdo y entonces, el lo engordo para poder comérselo, pero él no le hacía nada al zorro”.

- ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?

Tuvo en cuenta todo lo que conocía del cerdo en el momento en que dijo: “Pues él era el más inteligente, porque allí él estaba pensando, que era solamente, que no era, que era para, es que el lobo le dijo que era, que se metiera al este pa que lo pusieran en el horno. Pero el dijo que no que primero era esto, entonces el lobo dijo hmmm, este y entonces, el lobo le hacía masajes, entonces, el le decía que estaba la espalda, tenía la espalda, y ya”.

- ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?

La niña relaciona la elección de su personaje favorito con su creencia: “Del cerdito que me gusto? Que él trataba las cosas como enserio, que el lobo le decía como una cosa y él le decía como que no que lo de los masajes y ya”.

Karen.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- ¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?

Tiene en cuenta los sentimientos de los personajes, considera que el cerdo se sentía: “Todo relajado”. Mientras el zorro se sentía: “..., muy feliz porque creía que esa era su cena”.

- ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?

Menciona las intenciones de los personajes, en el momento en que dijo que: *“El lobo no pudo comerse al cerdito, porque el cerdito salió más vivo que él y entonces, no se lo pudo comer y entonces, y entonces, el lobo quedo muy cansado por haberle hecho todas sus necesidades al puerquito. Entonces, el puerquito salió ganando”*. Mientras el cerdo se aprovecho del zorro por *“Que es verdad, si porque el lobo le hizo todas sus necesidades al puerquito y el puerquito salió y se fue”*.

- ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?

Tuvo en cuenta lo que sabía del personaje, en el momento en que cito al cerdito, que dijo: *“Si, porque él le dijo, él le dijo hazme por favor, es solo una idea para que me hagas masajes, para que me hagas comida y para que me bañes”*.

- ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?

La niña relaciona su personaje favorito con sus sentimientos, ya que dijo que: *“El, el, el zorro, porque él le hizo todas esas cosas al puerquito y el zorro no le hizo nada, no le hizo daño y ya, en cambio el puerquito si era malo”* y le gustó, porque: *“El zorro, porque a mí me pareció que el zorro era bueno y, y, y era muy trabajador”*.

Elizabeth.

*Las intenciones, estados emocionales, conocimientos y creencias de los personajes
(estados mentales)*

- ¿Tienen en cuenta algunos de los sentimientos de uno o varios personajes?

Tiene en cuenta los sentimientos de los dos personajes, en el momento en que dijo que el cerdo se sentía: *“Hmmm, triste y a la vez asustado, porque se lo iba a comer el lobo”*. Mientras el zorro se sentía *“Feliz, porque tenía comida”*.

- ¿Mencionan lo que querían conseguir (o en lo que querían convertirse) alguno o varios personajes?

La niña menciona las intenciones del zorro: *“Pues que no se lo debería comer, porque también es un ser humano y podría más adelante castigarlo o también le podía ir mal”*. Mientras considera que *“El cerdo no era malo, era el lobo”*.

- ¿Tienen en cuenta lo que pensaban, creían o sabían algunos o varios personajes?

La niña tomo en cuenta lo que sabía acerca de los personajes en el momento en que dijo que el cerdo: *“..., fue inteligente y pudo escapar del lobo, pero el lobo quedo cansado”*.

- ¿Al hablar sobre una acción de un personaje, la relaciona con algún sentimiento, creencia o intención de ese personaje?

Eligió su personaje favorito al parece con base a lo que creía del personaje: *“El cerdito”*, *“Porque me pareció muy inteligente y no se dejo comer del lobo”*.

BATERIA PSICOLOGICA DE PRUEBAS BULLYING.

Tabla 13.

Escala de autoestima de Rosenberg para niños (The Rosenberg Self-Esteem Scale)

	Muy acuerdo	de	De acuerdo	En desacuerdo	Muy desacuerdo	en
Estoy orgulloso de mi mismo						
En ocasiones creo que no soy bueno para nada						
Creo que tengo pocas características buenas						
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas						
Creo que tengo pocas cosas que me hacen sentir orgulloso						
A veces creo que soy inservible						
Tengo la sensación de que soy una persona de vale lo mismo que la mayoría de la gente						
Ojalá me respetara más a mí mismo						
Con frecuencias creo que soy un fracasado						
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo						

Tabla 14.

Escala de agresión (Aggression Scale).

Por favor recuerde lo sucedido en los últimos 7 días para poder contestar las siguientes preguntas.

Afirmación.	Durante los últimos 7 días cuantas veces?
Me burlo de los estudiantes para que ellos se enojen.	
Me enoja fácilmente con alguien.	
Me defendí pegándole a la persona que me pego.	
Digo cosas de otros niños o niñas para hacer reír a los demás.	

Anime a otros estudiantes a pelear.
He sido empujada o empujado por otros estudiantes.
Estaba enojado o enojado ese día.
Me metí en una pelea física, porque yo estaba enojado.
Le pegue una patada o palmada a alguien.
Les coloque sobrenombres a otros estudiantes.
He amenazado con herir o golpear a alguien.

Tabla 15.

Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale).

	Algunos niños no golpean ni empujan a los demás niños.	Pero	Los otros niños golpean y empujan a los demás niños.
5	Algunos niños con frecuencia intimidan a los demás niños.	Pero	Los otros niños no intimidan a los demás niños.
3	Algunos niños no se ríen de los demás niños.	Pero	Los otros niños suelen reírse de los demás niños.
1	Algunos niños suelen meterse con los demás niños.	Pero	Los otros niños no se meten con los demás niños.
9	Algunos niños a menudo se burlan de los demás niños.	Pero	Otros niños no se burlan de los demás niños.
7	Algunos niños no llaman a los demás por el sobrenombre.	Pero	Los otros niños llaman a los demás niños por el sobrenombre.

Se indica cuál de las dos declaraciones discordantes se parece más a él o ella teniendo en cuenta “siempre para mí: S” o “en ocasiones para mí: E”.

Tabla 16.

Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report).

Piense como es su relación con los otros niños y con qué frecuencia hace las siguientes cosas mientras está con ellos:

Categoría.	Afirmación y pregunta	Frecuencia.
<i>Agresión relacional.</i>	1-Algunos niños dicen mentiras acerca de sus compañeros de clase para que los demás niños ya no los quieran. ¿Con qué frecuencia lo haces?	
	10-Algunos niños les dicen a sus amigos que van a parar a menos que los amigos le digan que les gusta. ¿Con qué frecuencia le dice esto a sus amigos?	
<i>Agresión abierta.</i>	5. Algunos niños golpean a otros niños en la escuela. ¿Con qué frecuencia lo haces?	
	8. Algunos niños gritan a los demás y les llaman por sobrenombres. ¿Con qué frecuencia lo haces?	
<i>Comportamiento pro-social.</i>	3. Algunos niños tratan de animar a otros niños que se sienten molestos o tristes. ¿Con qué frecuencia lo haces?	
	7. Algunos niños ayudan a otros niños cuando lo necesitan. ¿Con qué frecuencia lo haces?	
<i>Soledad</i>	5. Algunos niños desean tener más amigos en la escuela. ¿Con qué frecuencia te sientes así?	
Nunca	Casi nunca	veces Casi todo el tiempo Todo el tiempo

Tabla 17.

Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale).

Categoría / afirmaciones.	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o más veces
<i>Bullying</i>				
1. Yo empujo, abofeteo, pateo a los demás estudiantes.				
2. Llamé a los demás estudiantes por sobrenombres.				
3. Digo cosas acerca de los demás estudiantes para hacer reír a los demás.				
4. Yo me burlé de los demás estudiantes.				
5. Amenazó con golpear o lastimar a los demás estudiante.				
<i>Cólera.</i>				
6. Yo eh estado la mayor parte del día enojado.				
7. Eh estado de muy mal humor, tanto que las cosas más pequeñas me descontrolan.				
Afirmaciones.	Nunca	Raramente	A veces	Amenudeo Siempre
8. Con frecuencia me enojo.				
9. Llevo mi enojo a una persona inocente.				

Tabla 18.

Lista de chequeo mi vida en la escuela (My life in school checklist).

Niña _____	Niño _____	Edad _____	Grado de escolaridad _____	Nunca	Una vez	Más de una vez
1. Me llaman por mis nombres						
2. Me dijo algo agradable						
3. Dijo algo desagradable sobre mi familia						
4. Me golpearon o me golpeó						
5. Fue muy amable conmigo						
6. Fue cruel conmigo						
7. Compartió algo conmigo						
8. He dicho que ellos me han golpeado.						
9. Me pidió que le diera mi comida del restaurante o mi lonchera.						
10. Traté de darles dinero						
11. Me han asustado.						
12. Juegan conmigo.						
13. Me sacan del juego.						
14. Se ríen de mí.						
15. Su grupo de amigos están pendientes de mí.						
16. Me hizo pelear						
17. Me sonrió						
18. Trató de meterme en problemas						
19. Me ayudaron						
20. Caminó conmigo a la escuela						
21. Me dijo una broma						
22. Jugó agradablemente conmigo						
23. Me visitó en casa						
25. Me hizo daño o intento hacerme daño						
26. Me converso						
27. Cogió algo mío sin permiso						
28. Fue grosero con la forma en que me veía						
29. Me gritó						

30. Me tropezó
31. Dijeron que dirían cosas de mí
32. Daño mi trabajo
33. Escondió algo mío
34. Dijo una mentira acerca de mí
35. Me ayudaron con mi trabajo
36. Se rió horriblemente de mí
37 Me hizo reír
38. Trató de romper algo mío
39. Me dio algo agradable
40. Trató de pegarme
41. Dijeron que me gustó

Piense en el incidente desagradable que más le molesto.

1. ¿La persona que hizo esto: La edad ____ Viejo ____ Joven ____
2. ¿Dónde ocurrió? Salón ____ Baño ____ Corredor ____ Zona de Juegos ____ Fuera de la escuela ____ En otros lugares ____
3. ¿Le dijo a un profesor? Si ____ No ____
4. ¿Le dijiste a tus padres? Si ____ No ____
5. Si se lo dije a alguien, te ayudó? Si ____ No ____
6. Consideras que la escuela debe hacer más cosas para que se suspendan este tipo de acciones? Si ____ No ____

III) LISTA DE CHEQUEO DE BULLYING ¿CÓMO ME SIENTO EN LA ESCUELA?

Marque cómo se siente

Consigna		Feliz	Triste
En mi camino a la escuela	¿Hay algún lugar en la escuela donde te sientes infeliz?		
Cuando estoy esperando en el patio de recreo			
Cuando estoy en el salón de clases			
Tiempo de Juego en el patio de recreo	¿Le dices a la profesora que eres infeliz?		
Tiempo de una actividad en clase	¿Cómo podemos hacer que te sientas más seguro?		
Tiempo de comer en el patio de recreo			
Hora del restaurante			

Tabla 19.

Escala de maltrato entre pares (Peer Victimization Scale).

S	E		S	E
3		Algunos niños se burlan los demás niños	Pero	Otros niños no se burlan de los demás niños
1		Algunos niños son perseguidos por los demás niños	Pero	Otros niños no son perseguidos por los demás niños
1				
1		Algunos niños no son llamados por sobrenombres	Pero	Otros niños son llamados por el sobrenombre
9				
2		Algunos niños se han molestado con los demás niños	Pero	Otros niños no se molestan con los demás niños
7				
3		Algunos niños no son golpeados y empujados por los demás niños	Pero	Otros niños son a menudo golpeados y empujados por los demás niños
5				
4		Algunos niños no son la burla de los demás niños	Pero	Otros niños son a menudo la burla de los demás niños
3				

Se indica cuál de las dos declaraciones discordantes se parece más a él o ella teniendo en cuenta “siempre para mí: S” o “en ocasiones para mí: E”.

Tabla 20.

Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).

Edad: _____ Sexo: hombre / mujer Número de identificación: _____

Escuela: _____

Este cuestionario pregunta acerca de su relación con los demás alumnos de la escuela. Todas las preguntas se refieren a las experiencias que ha tenido desde el inicio de este año escolar (es decir, desde enero). Por favor, conteste todas las preguntas lo más honestamente posible.

Si usted tiene alguna pregunta, por favor levante la mano. Esté cuestionario es totalmente confidencial y anónimo. La información que usted proporciona no será vista ni por los demás alumnos, ni por los maestros.

Sección 1. La agresión directa recibida

Nos gustaría saber acerca de cualquier conducta que se halla presentado desde inicio del año lectivo escolar, por favor sea honesto o honesta.

a. ¿Alguna vez ha tenido problemas personales? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: Pocas veces (1-3 veces), A menudo(más de 4 veces), Muy a menudo (al menos una vez a la semana)) ____

b. ¿Ha sido amenazado o chantajeado? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: Pocas veces (1-3 veces), A menudo (más de 4 veces), Muy a menudo (al menos una vez a la semana)) ____

c. ¿Ha sido usted golpeado? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: Pocas veces (1-3 veces), A menudo (más de 4 veces), Muy a menudo (al menos una vez a la semana)) ____

d. En otras ocasiones te ha pasado? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: Pocas veces (1-3 veces), A menudo (más de 4 veces), Muy a menudo (al menos una vez a la semana)) ____.

Sección 2. La agresión verbal y relacional recibida.

a. Otros alumnos me colocaron sobre nombres Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

b. Los demás alumnos no quieren estar o compartir conmigo. Te molesta? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

c. Otros niños me dijeron que no quieren ser mis amigos nunca más Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

d. Otros alumnos dijeron mentiras, o dijeron cosas desagradables, o contaron historias acerca de mi que no son verdaderas? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

e. Otros alumnos han dañado mis actividades o trabajos para molestarme Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

Sección 3. Agresión directa.

Nos gustaría saber acerca de cualquier conducta de acoso que ha llevado a cabo desde el inicio de este año escolar, por favor responde con la verdad.

a. ¿Has cogido las pertenencias personales de otros alumnos? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

b. ¿Has amenazado o chantajeado a alguien? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana),

c. ¿Has golpeado a alguien? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

d. ¿Has hecho alguna otra cosa? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), A menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana)). Por favor describa.

Sección	4.	La	agresión	verbal	y	relacional.
---------	----	----	----------	--------	---	-------------

a. ¿Has llamado a los demás alumnos por sus sobrenombres? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

b. ¿No e estado con otro alumno u otros alumnos, para que sean molestados? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

c. ¿Le has dicho a otros alumnos que no quieres ser amigo de ellos?. Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

d. ¿Has dicho mentiras, o cosas desagradables, o historias que no son ciertas de otros alumnos? Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

e. ¿Has echado a perder las actividades o tareas o trabajos de otros alumnos para que se enojen Sí ____ No ____

De haber contestado si, indique cuántas veces ha pasado esto? (Teniendo en cuenta: No muy a menudo (1-3 veces), a menudo (más de 4 veces), muy a menudo (por lo menos una vez a la semana))

Tabla 21.

Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).

En la escuela, ¿cuántas veces has estado	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeado por un estudiante.					
Golpeado por el personal de la escuela.					
Pateado o empujado por un estudiante.					
Pateado o empujado por el personal de la escuela.					
Golpeado.					
Amenazado con un cuchillo o arma afilada.					
Atacado con un cuchillo o un arma afilada.					
Amenazado con un arma.					
Un estudiante te hace sentir mal contigo mismo o con miedo.					
Es verbalmente o emocionalmente agredido por el personal de la escuela.					
Es acosado por un estudiante.					
Objeto de acoso sexual por parte del personal de la escuela.					
Asaltado sexualmente.					
Robado.					
En la escuela, ¿cuántas veces has visto a otros que son	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeados por un estudiante.					
Golpeados por el personal escolar.					
Pateados o empujados por un estudiante.					
Pateados o empujados por el personal de la escuela.					
Muy golpeados.					
Amenazados con un cuchillo o arma afilada.					
Atacados con un cuchillo o un arma afilada.					
Amenazados con un arma.					
Verbalmente o emocionalmente abusados por un estudiante.					
Verbalmente o emocionalmente abusados por el personal de la escuela.					
Objeto de acoso sexual por un estudiante.					
Objeto de acoso sexual por parte del personal de la escuela.					
Asaltado sexualmente.					
Robado.					

En una pelea después de beber o drogarse.					
En tu barrio, ¿cuántas veces has estado	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeado					
Pateado					
Has sido empujado.					
Gravemente golpeado.					
Amenazado con un cuchillo o arma afilada.					
Atacado con un cuchillo o un arma afilada.					
Amenazado con un arma.					
Tirado.					
Verbalmente o emocionalmente abusado, es decir, ser insultado o te dijo cosas que te hacen sentir mal contigo mismo o con miedo.					
Acosado sexualmente.					
Asaltado sexualmente.					
Robado.					
En su barrio, ¿cuántas veces has visto a otros que son	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeados					
Pateados					
Han sido empujados.					
Gravemente golpeados.					
Amenazados con un cuchillo o arma afilada.					
Atacados con un cuchillo o un arma afilada.					
Amenazados con un arma.					
Tirados.					
Verbalmente o emocionalmente abusados, es decir, insultados o le dijeron cosas que los hicieron sentir mal consigo mismo o con miedo.					
Acosados sexualmente.					
Asaltados sexualmente.					
Robados.					
En una pelea después de beber o drogarse.					
En la escuela, ¿cuántas veces ha oído hablar de los otros estudiantes que son	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeados por otro estudiante.					
Golpeados por el personal de la escuela.					
Pateados o empujados por un estudiante.					

Pateados o empujados por el personal de la escuela.
Gravemente golpeados.
Amenazados con un cuchillo o arma afilada.
Atacados con un cuchillo o un arma afilada.
Amenazados con un arma.
Tirados
Verbalmente o emocionalmente abusado por un estudiante, es decir, les llaman por sobre nombres o les dijeron cosas que les hicieron sentirse mal consigo mismo o con miedo.
Verbalmente o emocionalmente abusados por el personal de la escuela.
Objeto de acoso sexual por un estudiante.
Objeto de acoso sexual por parte del personal de la escuela.
Asaltados sexualmente.
Robados.
En una pelea después de beber o drogarse.

En su barrio, ¿cuántas veces ha oído hablar de otros que son	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeados					
Pateados					
Hallan sido empujados					
Gravemente golpeados					
Amenazados con un cuchillo o arma afilada.					
Atacados con un cuchillo o un arma afilada					
Amenazados con un arma.					
Tirados					
Verbalmente o emocionalmente abusados					
Acosados sexualmente.					
Sexualmente asaltados					
Robados.					
En una pelea después de beber o drogarse.					

En casa, en el pasado, ¿cuántas veces has estado	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeado					
Pateado					
Has sido empujado.					
Gravemente golpeado.					
Amenazado con un cuchillo o arma afilada.					
Atacado con un cuchillo o un arma afilada.					

Amenazado con un arma.					
Tirado.					
Verbalmente o emocionalmente abusado, es decir, insultado o te dijeron cosas que te hicieron sentir mal consigo mismo o con miedo.					
Acosado sexualmente.					
Asaltado sexualmente.					
Robado.					
En casa, en el pasado, ¿cuántas veces has visto a otros miembros de la familia son	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeados					
Pateados					
Han sido empujados.					
Gravemente golpeados.					
Amenazados con un cuchillo o arma afilada.					
Atacados con un cuchillo o un arma afilada.					
Amenazados con un arma.					
Tirados.					
Verbalmente o emocionalmente abusados, es decir, insultados o se dijeron cosas que los hicieron sentirse mal consigo mismo o con miedo.					
Acosados sexualmente.					
Asaltados sexualmente.					
Robados.					
En la escuela, ¿cuántas veces has hecho esto?	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeado o pateado a alguien.					
Empujado a alguien cuando estaban enojados.					
Golpeado a alguien.					
Portado un arma o cuchillo afilado o una cuchilla.					
Amenazado a alguien con un cuchillo o con un arma afilada.					
Atacado a alguien con un cuchillo o arma afilada.					
Portado un arma.					
Amenazado a alguien con una pistola.					
Verbalmente o emocionalmente abusado de alguien, es decir, dijiste algo que los hacía sentirse mal consigo mismo o con miedo.					
Acosados sexualmente a alguien.					
Asaltados sexualmente a alguien.					
Robado a alguien.					

Sido suspendido.					
Te has metido en una pelea después de beber o drogarse.					
Fuera de la escuela, ¿cuántas veces has hecho esto?	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Golpeado o pateado a alguien.					
Has empujado a alguien cuando estaban enojados.					
Golpeado a alguien.					
Portado un arma o cuchillo afilado o una cuchilla otro.					
Amenazado a alguien con un cuchillo o un arma afilada.					
Atacado a alguien con un cuchillo o arma afilada.					
Portado un arma.					
Amenazado a alguien con una pistola.					
Verbalmente o emocionalmente abusado de alguien, es decir, dijiste algo que lo hizo sentirse mal consigo mismo o con miedo.					
Acosado sexualmente a alguien.					
Asaltado sexualmente a alguien.					
Robado a alguien.					

Tabla 22.

Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).

A los estudiantes se les proporcionó la siguiente definición de acoso: “Un niño esta expuesto reiteradamente a hostigamiento y los ataques de uno o varios niños, dicho acoso y ataques pueden ser, por ejemplo: empujar o golpear al otro; insultar o hacer chistes; excluir; coger las cosas sin permiso, o cualquier otro comportamiento destinado a perjudicar al otro”, debajo de cada ítem se colocó el listado de estudiantes matriculados.

La escala del matón o intimidador	Nunca	A veces	A menudo
Empieza el acoso			
Hace que los demás se le unan			
Siempre encuentra nuevas maneras de acosar a la víctima			
La escala auxiliar o asistente.	Nunca	A veces	A menudo
Se une a la intimidación, cuando alguien más la ha comenzado			
Asiste al matón.			

Ayuda al matón, a sujetar a su víctima			
La escala de reforzador o refuerzo	Nunca	A veces	A menudo
Incluye su alrededor para ver la situación.			
Se ríe			
Incita al matón gritando o diciendo: "¡Demuéstrale"			
La escala del defensor	Nunca	A veces	A menudo
Consuela a la víctima o le anima para decirle al profesor sobre el acoso escolar.			
Le dice a los otros que detengan la intimidación			
Trata de hacer que los otros detengan la intimidación			
La escala de outsider	Nunca	A veces	A menudo
¿No suele estar presente en las situaciones de intimidación			
Queda fuera de la situación			
No toma partido por nadie			

Tabla 23.

Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).

No hay respuestas correctas o incorrectas a estas preguntas, debes responder lo que consideras que es correcto, todas las respuestas serán conocidas solamente por los investigadores. Responda utilizando la opción que primero se le venga a la cabeza, es decir, no piense mucho la respuesta.

País _____	Escuela _____	Ciudad _____	Clase _____	y _____	grado _____
Su nombre _____		Marque la opción correcta: Usted es? Niña _____ Niño _____ ¿Cuántos años tienes? _____			
¿Te gusta ir a la escuela? Mucho _____ Bastante _____ A veces _____ No me gusta mucho _____ Realmente odio la escuela _____					

Las siguientes preguntas refieren a la forma de actuar de sus compañeros de clase cuando tienen problemas o están enojados, por favor responda las preguntas teniendo en cuenta que todos los nombres de sus compañeros y compañeras de clase se encuentran debajo de cada ítem en el listado de estudiantes matriculados.

NUNCA	RARAMENTE	A VECES	AMENUDO			SIEMPRE	
			Nunca	Rara mente	A veces	A menudo	Siempre
Agresión Física: ¿Quién es físicamente agresivo, es decir, golpea, empuja, da patadas a los demás?							
Agresión Verbal: ¿Quién es verbalmente agresivo, es decir, grita, insulta, llamadas por sobrenombres, o se burla de los demás?							
Agresión Indirecta: ¿Quién es agresivo indirectamente, es decir, chismosea, crea historias malas o falsas, dice cosas malas a espalda del otro, o trata de conseguir que los demás no les guste una persona?							
Resolución Constructiva de Conflictos: ¿Quién trata de resolver los problemas con otros para que nadie vaya a salir herido o triste, por ejemplo, quien trata de calmar la situación y hablar sobre los problemas?							
La intervención de terceros: Cuando los demás tienen problemas quien trata de resolverlos, quien para las peleas entre los demás?							
Retiro: ¿Quién se retira del problema, se desaparece o se da por vencido?							
Victimización: ¿Quién es la víctima de la agresión de los demás, es decir, de quien bromea, gritan, patean, golpean o chismean?							

Tabla 24.
Resultados batería de pruebas psicológicas: víctimas

Escala		Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).	
	Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).		
Nombre	Agresor-Victima	Retiro	Auto
Cesar	1	0	2
Jude	0	1,6	0
María Luisa	1	0,8	4
Isabela	3	0,6	2
Karen	0	1	0
Elizabeth	0	0,6	0

Tabla 25.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 1.

Escala	Escala de agresión (Aggression Scale).	Escala de comportamiento Bullying (Bullying – Behavior Scale).	Escala de comportamiento social infantil – Auto-reporte (Children social Behavior Scale – self Report).	Escala de agresión modificada (Modified aggression Scale)..
Nombre	Más altas, participación en agresión abierta y relacional.	Más altas, mayor acoso		Más altas, intimidación e ira.
Cesar	27	2	15	14
Jude	1	1,3	11	5
María Luisa	4	1,6	15	11
Isabela	1	2,5	11	4
Karen	3	1,5	6	4
Elizabeth	13	1,3	13	9

Tabla 26.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 2.

Escala	Cuestionario de relaciones en la escuela (School Relationships Questionnaire).	Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).		Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).		
Nombre	Agresor	Agresor en la escuela	Agresor por fuera de la escuela	Agresor	Asistente del agresor	Reforzado r
Cesar	0	40	32	0	2	1
Jude	0	14	12	0	0	0
María Luisa	0	14	12	0	0	0
Isabela	1	14	12	0	0	0
Karen	0	14	12	0	0	0
Elizabeth	0	14	12	0	0	0

Tabla 27.

Resultados batería de pruebas psicológicas: agresores 3.

Escala	<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).</i>					
Nombre	Agresión Física	Auto	Agresión Verbal	Auto	Agresión Indirecta	Auto
Cesar	1	2	0	2	0,8	2
Jude	0,8	0	1,4	1	0,8	0
María Luisa	1	2	0,8	2	0,8	4
Isabela	0,6	0	0,3	0	0,3	0
Karen	0,5	1	0,3	1	0	1
Elizabeth	0,5	0	0,6	0	0,1	0

Tabla 28.
Resultados batería de pruebas psicológicas: observadores.

<i>Escala</i>	<i>Exposición a la violencia y la lista de chequeo del comportamiento violento (Exposure to Violence and Violent Behavior Checklist).</i>			<i>Cuestionario del rol de los participantes (Participant Role Questionnaire).</i>		<i>Inventario de comportamiento de la estimación del conflicto por el observador (Peer Estimated Conflict Behavior Inventory).</i>			
<i>Nombre</i>	<i>Observador en la escuela</i>	<i>observador en el barrio</i>	<i>observado r en la casa</i>	<i>Defensor</i>	<i>Outsider</i>	<i>Resolución constructiva de conflictos</i>	<i>Auto</i>	<i>Intervenció n de terceros</i>	<i>Aut o</i>
<i>Cesar</i>	67	60	32	0	0	0	2	0,8	2
<i>Jude</i>	31	27	12	0	0	1,6	1	1,6	0
<i>María Luisa</i>	32	28	12	0	0	0,8	2	1	4
<i>Isabela</i>	34	27	12	2	0	1,3	2	0,6	0
<i>Karen</i>	31	32	12	1	0	1,3	1	0,6	0
<i>Elizabeth</i>	34	48	14	3	0	1,5	2	0,6	2

Tabla 29.
Análisis de tarea: Lectura.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Lectura.	Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.
Materiales: Cartilla, cuento o documento para leer.	

Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben leer el material escrito.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas/preguntas	Estructura de la tarea	Demanda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
<i>¿En qué consiste la tarea?</i> La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben leer el material escrito. <i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, en esta parte cuentan las manos de los niños, los cuales les permiten sostener el libro y cambiar de página. <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i> CONSIGNA: Vas a leer el texto. INSTRUCCIONES: Cogemos el libro con ambas manos, mientras leemos; para cambiar se coge la punta de la pagina con el dedo pulgar e índice de la mano derecha y se cambia la pagina. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4º y 5º que estudian en la	<i>¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica?</i> Material en el que el niño pueda leer algo que se encuentre escrito. <i>¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos?</i> Material en el que el niño pueda leer algo que este escrito.	<i>¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Secuenciación	<i>Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.</i> El infante debe sostener el libro o texto escrito, frente a él para leerlo, es decir, proceso de decodificación . <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Anticipación Atención Memorización Secuenciación	<i>¿Conductas observadas en los educandos?</i> Los educandos reiteradamente solicitan la presencia del agente educativo, para que esta le reitere la demanda inicial. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad satisfactoriamente en tanto cumplen la demanda del agente educativo, a diferencia de los niños reportados con bajas calificaciones, ya que se les dificulta en el proceso de decodificación: la lectura de textos, las pausas de los signos de	<i>¿Cómo se desempeñó el niño?</i> Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable. Social: Interacción con otros. <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben tomar el cuento en las manos y leer, al terminar la pagina deben con el dedo pulgar e índice de la mano derecha cambiar la pagina. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente a de los niños que reportan bajas calificaciones presentan dificultades de decodificación: La lectura del texto. Pausa en los signos de puntuación.

actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A. <i>¿En dónde?</i> En el salón de grado 4º y 5º de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	puntuación o pierden la línea que estaban leyendo.	Perdida de la línea de lectura. <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.
--	---	---

Tabla 30.

Análisis de tarea: Escritura.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Escritura.			Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.		
Materiales: Cartilla o tablero, cuaderno o material en el que el niño pueda escribir, lapicero o lápiz, borrador y tajalápiz.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escribir lo que el profesor escribe en el tablero o lo que dice en la cartilla.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas\preguntas	Estructura de la tarea	De manda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
<i>¿En qué consiste la tarea?</i> la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escribir lo que aparece en el tablero o la cartilla. <i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, en esta parte cuentan las manos y la agilidad de las mismas. La hoja para escribir, el documento del cual copiar, lápiz, borrador y tajalápiz. <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i>	<i>¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica?</i> Superficie plana Material en el que el niño pueda escribir Algo que marque sobre el material, para escribir. Algo para escribir. <i>¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos?</i> Superficie plana	<i>¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Secuenciación	<i>Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.</i> El infante debe sostener el lápiz o lapicero en forma de pinza y copiar en la hoja lo que se encuentra escrito en el material didáctico. <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i>	<i>¿Conductas observadas en los educandos?</i> Los educandos reiteradamente solicitan la presencia del agente educativo, para que esta le reitere la demanda inicial. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad	<i>¿Cómo se desempeñó el niño?</i> Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable Social: Interacción con otros. <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben tomar la hoja para copiar, el lápiz y copiar todo lo que aparece en el texto guía o en el tablero.

CONSIGNA: Van a copiar en el cuaderno lo que esta en el tablero o lo que esta en la cartilla. INSTRUCCIONES: Saquen el lápiz o lapicero y el cuaderno. Todos van a copiar lo que aparece en el tablero. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4° y 5° que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A. <i>¿En dónde?</i> En el salón de grado 4° y 5° de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	+ Material en el que el niño pueda escribir + Algo que marque sobre el material, para escribir + Documento a copiar.	Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Secuenciación	satisfactoriamente en tanto cumplen la demanda del agente educativo, a diferencia de los estudiantes que reportan bajas calificaciones, ya que, pierden el renglón, no copian las palabras completas o se saltan palabras.	<i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente a diferencia de los niños que reportan bajas calificaciones: Pierden el renglón. No copian las palabras completas o se saltan palabras. <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva
--	---	--	---	---

Tabla 31.

Análisis de tarea: Toma de dictado.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Toma de dictado.			Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.		
Materiales: Cartilla, cuento o documento para leer, lápiz, borrador, tajalápiz y hoja.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben copiar lo que el profesor les lee.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas\preguntas	Estructura de la tarea	Demanda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
¿En qué consiste la tarea? La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben copiar en una hoja lo que el profesor les lee.	¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica? Superficie plana Material en el que	¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas	Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.	¿Conductas observadas en los educandos? Los educandos reiteradamente solicitan la	¿Cómo se desempeñó el niño? Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión

<i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, en esta parte cuentan las manos y la agilidad de las mismas. La hoja para copiar el dictado, el texto del que el docente dicta, tajalápiz, lápiz y borrador. <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i> CONSIGNA: Van a copiar en la hoja todo lo que les dicte. INSTRUCCIONES: Recuerden que deben copiar todo lo que les dicte. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4° y 5° que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A. <i>¿En dónde?</i> En el salón de grado 4° y 5° de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	el niño pueda escribir. Algo que marque sobre el material. <i>¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos?</i> Superficie plana + Material en el que el niño escriba + Algo que marque sobre el material + Texto del que el profesor dicta.	<i>por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	El infante debe sostener el lápiz o lapicero, escribir en una hoja lo que el profesor va leyendo. <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	presencia del agente educativo, para que esta le reitere la demanda inicial. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad satisfactoriamente en tanto cumplen la demanda del agente educativo, a diferencia de los que reportan bajas calificaciones, ya que, pierden el renglón, no copian las palabras completas o se saltan palabras.	Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben tomar el lápiz de color con su mano derecha en forma de pinza, la mano izquierda deben colocarla sobre la hoja para que no se mueva. Con la mano que tomó el lápiz de color negro debe realizar una línea recta o diagonal sobre el renglón. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente a diferencia de los niños que reportan bajas calificaciones: Pierden el renglón. No copian las palabras completas o se saltan palabras. <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.
--	--	--	--	---	--

Tabla 32.

Análisis de tarea: Síntesis, entendimiento y comprensión del texto.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Síntesis, entendimiento y comprensión del texto.				Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.	
Materiales: Cartilla, cuento o documento para leer y papel para escribir.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben leer el material escrito, dar cuenta de lo que dice el texto de forma verbal y/o escrita.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas/preguntas	Estructura de	Demanda	Desempeño	Desempeño real	Análisis desempeño real

	la tarea	cognitiva	ideal		
<i>¿En qué consiste la tarea?</i> La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben leer un texto y hablar de lo que entendieron con los compañeros y/o escribirlo. <i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, en esta parte cuentan las manos y la agilidad de las mismas. El material para leer, la hoja para escribir, la hoja, el lápiz, tajalápiz y el borrador <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i> CONSIGNA: Vamos a leer un texto y me van a contar de qué se trataba. INSTRUCCIONES: Recuerden leer bien, y hacer un buen resumen del texto. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4º y 5º que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A. <i>¿En dónde?</i> En el salón de grado 4º y 5º de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	<i>¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica?</i> Superficie plana Material en el que el niño lea Material en el que el niño escriba Algo que marque sobre el material <i>¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos?</i> Superficie plana + Material en el que el niño cuente con renglones + Algo para leer + Algo que marque sobre el material.	<i>¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	<i>Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.</i> El infante debe sostener el libro, leer y finalmente dar cuenta de lo que entendió de manera verbal y/o escrita. <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	<i>¿Conductas observadas en los educandos?</i> Los educandos reiteradamente solicitan la presencia del agente educativo, para que esta le reitere la demanda inicial. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad satisfactoriamente en tanto cumplen la demanda del agente educativo, a diferencia de los que reportan bajas calificaciones, ya que, pierden el renglón, no copian las palabras completas o se saltan palabras o no dan cuenta de lo sucedido en el texto.	<i>¿Cómo se desempeñó el niño?</i> Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable Social: Interacción con otros. <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben tomar el libro con ambas manos, con el dedo índice y pulgar de la mano derecha deben cambiar de página. Al terminar de leer deben dar cuenta de lo que leyeron de manera verbal y escrita. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente a diferencia de los niños que reportan bajas calificaciones: Pierden el renglón. No copian las palabras completas o se saltan palabras. No dan cuenta de lo sucedido en el texto <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.

Tabla 33.

Análisis de tarea: Organización de secuencia.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Organización de secuencia.			Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.		
Materiales: Documento para leer, 35 láminas.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar la lectura del cuento “Mi día de suerte” tres veces y organizar las laminas en el orden en que sucedieron los eventos narrados.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas\preguntas	Estructura de la tarea	Demanda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
<i>¿En qué consiste la tarea?</i> La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar la lectura del cuento “Mi día de suerte” tres veces y organizar las laminas en el orden en que sucedieron los eventos narrados.. <i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, en esta parte el material para leer, las 35 laminas <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i> CONSIGNA: Te voy a leer el cuento, en el que se representan las situaciones de dos personajes, presta mucha atención que después vamos a conversar acerca de la historia. INSTRUCCIONES: Recuerden escuchar, y que tienen acceso al libro sin restricciones, mientras organizan las laminas. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4º y 5º que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A y	<i>¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica?</i> Cuento Superficie plana Material en el que el niño lea Material en el que se encuentren los dibujos del cuento. <i>¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos?</i> Cuento + Superficie plana + Material en el que el niño lea + Material en	<i>¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	<i>Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.</i> El infante debe escuchar atentamente la lectura del cuento, sostener las láminas, leer el cuento y finalmente organizar las laminas acorde a como fueron narrados los eventos en el cuento. <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje	<i>¿Conductas observadas en los educandos?</i> Los educandos reiteradamente miran las láminas, las cambian de orden y acceden al texto. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad propuesta por la investigadora, organizando algunas láminas o proponiendo un nuevo orden a los eventos narrados.	<i>¿Cómo se desempeñó el niño?</i> Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable Social: Interacción con otros. <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben escuchar atentamente la lectura del cuento, tomar las 35 láminas, organizarlas en el orden en que fueron narrados los eventos y pueden acceder al texto sin restricción. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad organizando las láminas, algunos de ellos utilizan algunas de las láminas, mientras otros proponen un nuevo orden a los eventos narrados. <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i>

fueron elegidos como muestra. <i>¿En dónde?</i> En la biblioteca de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	el que se encuentren los dibujos del cuento.	Atención Memorización Anticipación Secuenciación	Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.
--	---	---	--

Tabla 34.

Análisis de tarea: Conversatorio.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Conversatorio.			Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.		
Materiales: Cuento.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar la lectura del cuento “Mi día de suerte” dos veces y responder a 7 preguntas que cada una deriva de una afirmación.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas/preguntas	Estructur a de la tarea	Demanda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
<i>¿En qué consiste la tarea?</i> La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar leer el cuento “Mi día de suerte” y responder a siete preguntas, cada una derivada de una afirmación. <i>¿Qué materiales necesito?</i> No cuentan los recursos humanos, el material para leer. <i>¿Cuál es el procedimiento que debo seguir?</i> CONSIGNA: Cómo es la segunda vez que trabajamos con este cuento, en esta ocasión te propongo que conversemos acerca del cuento. INSTRUCCIONES: Recuerden escuchar, y responder a las preguntas con lo que ustedes creen. <i>¿Qué personas participan?</i>	<i>¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica?</i> Cuento. <i>¿Cómo se relaciona los elementos constitutivos?</i> Cuento.	<i>¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	<i>Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea.</i> El infante debe escuchar dos veces la lectura del cuento “Mi día de suerte”, escuchar la afirmación con su pregunta y aportar su punto de vista. <i>¿Qué habilidades se evidencian en la tarea?</i> Las habilidades	<i>¿Conductas observadas en los educandos?</i> Los niños en ocasiones solicitan se le repita la pregunta o se les dificulta dar su punto de vista. <i>¿Desempeño de los niños y niñas?</i> Los infantes desempeñan la actividad satisfactoriamente en tanto cumplen la demanda de la investigadora, en ocasiones	<i>¿Cómo se desempeñó el niño?</i> Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable Social: Interacción con otros. <i>¿Cómo lo hace?</i> Los infantes deben escuchar atentamente en dos ocasiones la lectura del cuento “Mi día de suerte”, escuchar las afirmaciones y preguntas y aportar su punto de vista. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i>

Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4º y 5º que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A y fueron elegidos como muestra. <i>¿En dónde?</i> En la biblioteca de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	soliciten se les repita la pregunta; en otras la investigadora repite la afirmación y pregunta para que complementen su respuesta.	Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente, a un que en ocasiones soliciten se les repita la pregunta; en otras la investigadora repite la afirmación y pregunta para que complementen su respuesta. <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.
--	---	--	--

Tabla 35.

Análisis de tarea: Renarración.

Nombre tarea\Practica\Actividad: Renarración.			Rango de edad de los participantes: entre 9 y 12 años.		
Materiales: Cuento.					
Descripción: (En qué consiste la práctica) la práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar la lectura del cuento “Mi día de suerte” dos veces y contarle la historia a alguien que no la conozca.					
Análisis nivel objetivo.			Análisis nivel subjetivo.		
Consignas\preguntas	Estructura de la tarea	Demanda cognitiva	Desempeño ideal	Desempeño real	Análisis desempeño real
¿En qué consiste la tarea? La práctica consiste en que los niños y niñas de los grados 4º y 5º deben escuchar la lectura del cuento “Mi día de suerte” y contársela a alguien que no la conozca. ¿Qué materiales necesito? No cuentan los recursos humanos, en esta parte el material para leer. ¿Cuál es el procedimiento que debo seguir? CONSIGNA: En esta ocasión te voy a pedir que le cuentes de la manera más completa posible el cuento “Mi día de	¿Cuáles son los elementos constitutivos de la práctica? Cuento. ¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos? Cuento.	¿Qué exige la tarea en funciones cognitivas y habilidades requeridas por el experto? Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	Pasos más efectivos para realizar mejor la tarea. El infante debe escuchar leer dos veces el cuento “Mi día de suerte” y constarlo de la manera más completa posible a alguien que no lo conozca. ¿Qué habilidades se	¿Conductas observadas en los educandos? Los educandos cuentan la historia a alguien que no la conocer, en ocasiones la investigadora reitera la demanda inicial. ¿Desempeño de los niños y niñas? Los infantes desempeñan la actividad satisfactoriamente	¿Cómo se desempeñó el niño? Rudimentarios: Lenguaje. Sofisticados o científicos: Planificación. Anticipación Previsión Inferencia de eventos Habilidades cognitivas: Lenguaje: Establecimiento de diálogos Matemáticas: Siguen un orden estable Social: Interacción con otros. ¿Cómo lo hace? Los infantes deben escuchar la lectura del

suerte” a una persona que no lo conozca. INSTRUCCIONES: Recuerden escuchar la lectura del cuento y que la persona a la que se lo contaran no lo conoce. <i>¿Qué personas participan?</i> Los sujetos participantes en la actividad son los niños y niñas de grado 4° y 5° que estudian en la actualidad en la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A y fueron elegidos como muestra. <i>¿En dónde?</i> En la biblioteca de la Escuela Cristo Rey del Ingenio Pichichi S. A.	<i>evidencian en la tarea?</i> Las habilidades que se evidencian en la tarea son: Lenguaje Atención Memorización Anticipación Secuenciación	en tanto cumplen la demanda de la investigadora. En ocasiones la investigadora reitera la demanda inicial, para que el niño continúe con el relato.	cuento “Mi día de suerte” en dos ocasiones, contar la historia lo más completa posible a alguien que no la conozca; la investigadora reitera la demanda inicial en el momento en que el niño corta su narración. <i>¿Qué hizo o cuáles son las cosas que hace el niño?</i> Los niños desarrollan la actividad satisfactoriamente, en el momento en que cortan su relato, la investigadora les reitera la demanda inicial <i>Análisis de habilidades en cuanto lo cognitivo</i> Dado el resultado de la actividad. Se puede decir que la mayoría de los niños cumplen con el requerimiento de las habilidades pedidas en la demanda cognitiva.
---	--	--	--