

# **Neuropsicología Educativa y Clínica del Proceso Lector: Cinco Estudios de Caso**

**Kelly Tatiana Bernal Arias**

**Yamileth Valderrama Villamarín**



**Universidad del Valle  
Instituto de Psicología  
Santiago de Cali  
Septiembre del 2017**

**Neuropsicología Educativa y Clínica del Proceso Lector: Cinco Estudios de Caso**

**Kelly Tatiana Bernal Arias**

**Yamileth Valderrama Villamarín**

**Trabajo de Grado como requisito para optar por el título de psicólogas**

**Director**

**Álvaro Alexander Ocampo González**  
**Magister en Psicología con énfasis en Neuropsicología**  
**Doctorante en Ciencias Biomédicas**  
**Docente de la Universidad Valle**



**Universidad del Valle**  
**Instituto de Psicología**  
**Santiago de Cali**  
**Septiembre del 2017**

## AGRADECIMIENTOS

Agradecer, tengo tantas personas en mente cuando me dicen que debo dar las gracias, desde pequeña aprendí a agradecer por cada cosa que hacían por mí. Pero en este momento me siento confundida, no sé qué decir, supongo que sería un discurso de reina es lo que necesito en este momento. Gracias a Dios por ser la musa de mi inspiración en el día y la noche, por acompañarme en los momentos más tristes y felices, quiero también agradecer a mi familia que estuvo presente en el proceso y me ayudo en diferentes ámbitos, a mis papás que fueron fundamento para ser lo que soy ahora, a mi esposo por mostrarme que de la mano del amor todo es más fácil, a mis compañeras de carrera que me dieron los consejos más oportunos, a mi compañera de trabajo que vivió este logro a flor de piel junto conmigo, Pero aunque suena egocéntrico y poco usual quiero agradecerme a misma, por alcanzar lo que veía lejos, por luchar, por levantar la cabeza y seguir, por tener fé, por creer en mí, por aferrarme a un sueño y no dejarlo ir. Quiero darme las gracias por cada letra que está en este trabajo, por cada coma y punto, por los textos que leí, por los aprendizajes que obtuve, por tanto que no alcanzan las palabras.

Quiero agradecer también a quien propició esto, mi inspiración, mi musa, aquel que pinto de colores un panorama que veía oscuro, que ilumino mi camino y me guio, quien me enseño que los híbridos no son malos y los seres intraterro son las más nobles e inteligentes, gracias profesor Álvaro, por estar en mis alegrías, mis tristezas, mis temores por estar darme la fortaleza para afrontar mis miedos, A la profe Rita y el Gabriel infinitas gracias doy, por confían aún con los ojos cerrados, por creer en mi antes de que yo misma lo hiciera.

Agradezco, aunque haya usado la palabra en muchas ocasiones en los párrafos anteriores, a mi trabajo por la experiencia que me dejó, por las rabias, el llanto y las alegrías, por transformar los miedos en acciones, por hacerme sentir capaz de creer en imposibles, por ser un intermediario entre la experiencia y la teoría. En general le quiero agradecer a mi trabajo, quien me causó ansiedad, tristeza, angustia, por qué me permitió aprender, me enseñó que puedo o no hacer en un futuro como psicóloga, me dio un camino para empezar a ejercer esta linda carrera. Este me permitió encontrarme conmigo misma.

## RESUMEN

El presente trabajo asume como eje central la aproximación Histórico Cultural, desde la Zona de Desarrollo Próximo y el abordaje clínico que integra aspectos tanto de la psicología de la creatividad como del enfoque psicoanalítico. El objetivo de este estudio consistió en caracterizar las habilidades ejecutivas en cinco escolares entre ocho a diez años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector, para ellos se asumió un diseño de estudio de caso, teniendo en cuenta los desempeños específicos de cada niño, haciendo énfasis en las habilidades y las potencialidades. Se hizo uso de La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Verbal Y Figurativo), Además se emplearon dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias, así como una serie de actividades de lectura en voz alta. Se evidenció que los participantes cuentan con habilidades cognitivas adecuadas para la consolidación de las capacidades lectoras, siendo el contexto escolar y familiar un componente desde el que se hace necesario explicar el origen de sus dificultades.

**Palabras Claves:** Funciones Ejecutivas, Lectura, Neuropsicología de la Creatividad, Zona de desarrollo próximo y Motivación.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                     | PG |
|-----------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN .....                               | 6  |
| 2. ANTECEDENTES.....                                | 10 |
| 3. JUSTIFICACIÓN.....                               | 20 |
| 4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....                   | 25 |
| 5. HIPOTESIS.....                                   | 25 |
| 6. OBJETIVO GENERAL .....                           | 26 |
| 7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....                       | 26 |
| 8. MARCO TEÓRICO.....                               | 27 |
| a. Neuropsicología de la lectura.....               | 27 |
| b. Aproximación Histórico Cultural.....             | 32 |
| c. Deseo y autoridad en la lectura.....             | 39 |
| d. Creatividad.....                                 | 42 |
| e. Lectura narrativa en un contexto educativo.....  | 46 |
| f. Motivación.....                                  | 49 |
| g. Promoción de la lectura.....                     | 54 |
| h. Paratextos.....                                  | 59 |
| 9. METODOLOGÍA.....                                 | 61 |
| a. Participantes.....                               | 66 |
| b. Caracterización de la Institución Educativa..... | 66 |
| c. Instrumentos.....                                | 67 |
| d. Consideraciones éticas.....                      | 70 |

|                                                            |            |
|------------------------------------------------------------|------------|
| <b>10. HALLAZGOS Y ANÁLISIS.....</b>                       | <b>72</b>  |
| a. El lobito azul...que no le gustaba ir a la escuela..... | 73         |
| b. El lobito mentiroso.....                                | 84         |
| c. El lobito miedoso que no le gustaba leer.....           | 92         |
| d. El lobito mimado que no podía pronunciar la R.....      | 100        |
| e. El lobito que le dolía la cabeza de pensar.....         | 109        |
| <b>11. PUNTAJES ESCALARES Y PERCEPTILES DE LOS NIÑOS</b>   |            |
| <b>PARTICIPANTES (ENI- TORRANCE).....</b>                  | <b>118</b> |
| <b>12. PRODUCTOS GRUPALES.....</b>                         | <b>128</b> |
| <b>13. DISCUSIÓN.....</b>                                  | <b>131</b> |
| <b>14. CONCLUSIONES.....</b>                               | <b>141</b> |
| <b>15. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>                 | <b>143</b> |
| <b>16. ANEXOS.....</b>                                     | <b>150</b> |

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué las notas de mi hijo son tan bajas?, ¿Por qué es tan difícil para él leer? ¿Será que mi hijo está enfermo?, ¿Cómo puedo ayudarlo?, estas son las preguntas que frecuentemente se hacen los padres de niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura. Es muy probable que cuando un niño muestra este tipo de desempeño se verán efectos en todas las áreas escolares y comportamentales. Estos efectos no serán del agrado del docente y por consiguiente las citaciones, malas notas y quejas llegarán a unos padres que desconocen del tema y no saben cómo enfrentarlo.

En situaciones como estas, gracias a la gran cantidad de información que existe en el medio, es muy fácil que los profesionales en educación y los padres de familia hagan diagnósticos apresurados que corren el riesgo de ser inadecuados. En la mayoría de los casos por la necesidad de darle nombre a lo que es inexplicable, los adultos realizan consultas en internet encontrando “trastornos” y “déficits” que en algunos casos se convierten en etiquetas tales como Dislexia, TDAH, Hiperactividad, Retraso mental, etc. Al obtener esta información sin un adecuado acompañamiento, suelen diagnosticar, categorizar o perfilar al niño sin considerar el potencial con el que cuenta y, en muchas ocasiones, olvidándose de una adecuada intervención profesional. Es el niño en cuestión quien debe cargar con estas etiquetas a lo largo de su trayectoria académica, llevándolo en muchas ocasiones a adoptar comportamientos acordes al rótulo que los adultos le han asignado.

Los niños que sufren esta situación llegan a verse a sí mismos como un problema, no comprenden por qué se les dificulta tanto efectuar actividades que son más fáciles para sus compañeros; se frustran y toman una actitud negativa hacia cualquier tipo de actividad académica que evidencien sus dificultades. De esta manera, empiezan a acumularse los inconvenientes en las diferentes áreas académicas y además pueden presentarse burlas por parte de sus compañeros al no poder seguir su ritmo en el proceso de aprendizaje.

Una de las tareas que comúnmente se asocian a este tipo de situaciones, que generan dificultades en el quehacer académico de los niños, es la lectura; esta no está asociada solamente a la academia, sino que es una actividad que se relaciona con el diario vivir. La lectura es transversal a todas las áreas la vida, siendo necesaria para conquistar hitos en el desarrollo del menor. Es por ello que se hace importante considerar este fenómeno como vital para el niño, no necesariamente pesando en la apropiación de la lectura y su conquista, sino en las relaciones que se han tejido a través de su historia y como se ha presentado esta desde los vínculos sociales.

*“El niño, para quien el aprendizaje de la lectura habrá sido largo, penoso, erizado de dificultades, que habrá conocido la sucesión de métodos y la pesadez de las reeducaciones, no gustará de ella lo suficiente como para volver libremente y por su propia iniciativa a lo que tanto esfuerzos le exigiera y tantos fracasos le supusiera. Su encuentro con la lectura habrá sido al menos por un tiempo bastante largo, desnaturalizado. Habrá que esperar que se presente ciertas prevenciones. Pues el gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo el efecto de la necesidad o la obligación; la lectura solo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de*

*descubrimientos; y de descubrimientos espontáneos” J. Jolibert & R. Gloton*  
(2003). P 48.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, durante el proceso de vinculación con la lectura pueden presentarse diversos obstáculos, que podrían ser afrontados desde diferentes puntos de vista y que a su vez suponen el empleo de métodos de intervención acordes con el enfoque empleado. La metodología del proceso de intervención también deberá variar de acuerdo a las necesidades y posibilidades del niño.

Es por ello que el propósito general de este trabajo se centra en caracterizar las habilidades ejecutivas en niños con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector. No obstante, las dinámicas del trabajo práctico, en algunos momentos hicieron posible acompañar a niños, padres y docentes en el esfuerzo conjunto que representa afrontar la dificultad de la lectura. Esto se logró presentándoles diversas estrategias que les permitieran hacer frente a las dificultades académicas. En ese sentido, se partió de un enfoque clínico neuropsicológico y se enriqueció este proceso con los aportes que ofrecen la narrativa, el psicoanálisis y la psicología de la creatividad en aras de construir una comprensión integral de cada uno de los casos abordados.

El punto de partida de este trabajo fue la evaluación neuropsicológica donde se seleccionaron los casos a tratar y al mismo tiempo se conocieron las características familiares, médicas, académicas, aptitudinales y actitudinales de cada niño. Posteriormente, teniendo en cuenta la información obtenida con anterioridad, se construyeron estudios de casos que les proveyera a los docentes y padres mayor conocimiento de la situación particular de cada uno de los niños participantes.

Los estudios de caso se desarrollaron desde cuatro componentes tales como el motivacional, funcional (desempeño), relacional y de creatividad. El primer componente fue evaluado a través de los diferentes comportamientos donde se vislumbró el esfuerzo que estaba dispuesto a realizar el niño para efectuar la actividad de lectura. El componente funcional se refiere a las características físicas con las que contaba cada uno de los participantes, las cuales deben haber sido primordiales en el abordaje de cada uno de los casos. El componente relacional incluyó los vínculos sociales que había construido el niño a lo largo de su desarrollo, los cuales son transversales a cualquier actividad humana y la lectura no está exenta de ello. Por último, el componente de creatividad enriqueció el análisis de los casos, permitiendo un mayor conocimiento de las herramientas ejecutivas con las que cuenta el menor al momento de afrontar el reto de la lectura.

Las actividades de lectura en voz alta fueron una herramienta fundamental durante todo el proceso de realización de este trabajo, estas permitieron un acercamiento a la lectura de que era nueva para los participantes, ya que a ninguno de ellos había contado con espacios que facilitaran este tipo de experiencias en su hogar o escuela. Las lecturas realizadas se escogieron de una manera acorde con las necesidades específicas de los participantes. Con la esperanza de que los niños eventualmente conquisten el proceso de apropiación de la lectura por medio de estrategias que estén a su alcance, es decir, que haga uso de las habilidades cognitivas con las que cuentan, las potencialicen y logren desarrollar nuevas habilidades que les permitan un reencuentro con la lectura.

## 2. ANTECEDENTES

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura es tema que se está convirtiendo en denominador común en las Instituciones Educativas, donde tiene mayor prevalencia en niños de edad escolar. Sin embargo esta problemática no aqueja solamente a los niños, sino también a padres y profesores. Estas dificultades académicas son foco de múltiples estudios desde los diferentes campos de la educación e incluyendo la medicina pediátrica, así mismo como motivo de consulta con más frecuente en neuropsicología.

En el área de la neuropsicología, encontramos diversas investigaciones que tiene como foco principal describir perfiles neuropsicopedagógicos o hacer caracterizaciones de los niños que presentan estas dificultades, algunas muestras son seleccionadas ya con un diagnostico base siendo el TDA-H uno de los más comunes y otras muestras son elegidas por un bajo rendimiento académico. A continuación se van a presentar unos estudios donde se pone en manifiesto lo expresado anteriormente y que sirven como una entrada para la postulación de este trabajo, en marcando así la importancia de hacer una investigación en este tema.

Dávila (2013) pretendía identificar los perfiles neuropsicopedagógicos en niños de primaria, con trastorno específico del aprendizaje de la Institución Educativa CASD del municipio de Armenia, donde se analizaron las características del desempeño cognitivo y la relación existente con destrezas implicadas en la codificación y decodificación escrita. Esta investigación de enfoque empírico analítico contó con un diseño cuasi experimental descriptivo y correlacional.

Para este estudio se contó con una muestra de 264 estudiantes, que cursaban los grados de 3 a 5 de básica primaria. Las pruebas que se aplicaron fueron Wisc III, (información, analogías, aritmética, vocabulario, y cuatro subpruebas manipulativas: completamiento de figuras, claves, ordenamiento de historias, construcción con cubos), Valoración de signos neurológicos blandos y Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). En este estudio se concluye que las funciones ejecutivas están estrechamente relacionadas con el desempeño en actividades de lecto- escritura. En este caso específico, se vieron afectadas principalmente memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y habilidades metalingüísticas. Estas dificultades influyen en las estrategias de búsqueda de información, organización y planeación, que son útiles en procesos de lecto-escritura.

La autora de este estudio pone en manifiesto algunas limitaciones, como el hecho de centrarse en una sola institución para la selección de la muestra. Además concluye que se debe llegar a mayores acuerdos en los criterios de diagnóstico para el Trastorno Específico del Aprendizaje, ya que, hay una tendencia a generalizar en la evaluación, dejando por fuera factores contextuales el nivel de alfabetización determinados por cada grado escolar.

En el campo de la neuropsicología infantil, específicamente en los trastornos del aprendizaje, encontramos el estudio realizado por Rodríguez, M; Zapata, M & Puentes, P. (2008), en Barranquilla. Este estudio tiene una muestra de 31 estudiantes que presentan dificultades académicas, para la selección se descartaron los estudiantes que tenían alguna

dificultad de base neuropsicología. Los niños seleccionados tenían de 8 a 11 años, pertenecientes a un estrato socio económico de 1, 2 o 3.

Los instrumentos del estudio Fueron es Cuestionario Evaluativo de Problemas de Aprendizaje (CEPA), el Wisc III, entre otros baterías que median memoria, atención, lenguaje. Esta investigación concluye de manera general que se presentaron alteraciones principalmente en memoria, atención, habilidades construccionales y visoespaciales, en los 31 sujetos que participaron del estudio, y que estas estas dificultades pueden ser según los planteamientos de las autores originadas por un defecto en la memoria de trabajo, que alteraría las funciones ejecutivas. Los autores plantean que, se debe considerar para futuras investigaciones unas evaluaciones neuropsicológicas más profundas e implementar el estudio de caso parte de la metodología, y por último considerar aumentar el número de la muestra. Para finalizar es necesario señalar como lo que plantean en esta investigación pensarse en escenarios o actividades que le permitan a los niños, padres y docentes generar estrategias para enfrentar estas dificultades a nivel de lecto- escritura y calculo.

Otra investigación pertinente de revisar en este trabajo es la investigación de Aponte, M & Zapata, M. (2013), quienes seleccionaron un grupo de 9 niños, de 7 a 11 años, que cursaban entre 1 y 5 de básica primaria, de un colegio de estrato medio alto de la ciudad de Cali. Para la selección de los participantes, estos debían tener un CI superior a 80, además de no presentar alteraciones neuropsiquiátricas, comportamentales o emocionales.

Para esta investigación se utilizaron instrumentos tales como, el Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA), la subescala de la mini entrevista neuropsiquiátrica internacional para niños y adolescentes, (MINI N-A), el Wisc- R y subtarear de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). La metodología empleada fue estudio de múltiples casos.

Las conclusiones de la investigación enuncian que lograron evidenciar, que existen alteraciones en los procesos cognitivos que son de vital importancia para el aprendizaje, y estos son las consolidaciones que se deben tener antes de iniciar procesos como lectura, escritura y cálculo. Conocer estas alteraciones es fundamental en el la investigación, ya que permite mirar las posibilidades para intervenir, para así obtener un aprendizaje exitoso, que no solo se debe quedar un diagnóstico, sino se debería establecer un modelo de intervención que pueda enfocarse en los dominios que aún no se han conquistado y no centrarse únicamente al proceso de lectura, escritura y cálculo como tal.

Una investigación realizada por Abad, D; Bocanegra, Y; Giraldo, C & González, L. (2012). Tiene como eje central hacer una descripción de *“las características neuropsicológicas de un grupo de niños entre 8 y 12 años que presentan un probable TEA”*. La metodología empleada en este estudio fue de carácter descriptivo, y 29 niños que pertenecían a las aulas de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI), de la Unidad de Pereira y cursaban de 1 a 5 de básica primaria, fueron los seleccionados para integrar la muestra.

En esta investigación se utilizaron instrumentos tales como, la escala de inteligencia Wisc- R, La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y el Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA). Además de la anamnesis y entrevistas clínicas. Se encontró a través de estos instrumentos que la mayoría de los participantes que se evaluaron tenían un Trastorno Específico del Aprendizaje TEA mixto, presentando mayor dificultad en las habilidades metalingüísticas, memoria, atención y percepción de predominio auditivo y tenían un mejor desempeño en habilidades no verbales. Además de que la lectura y escritura fueron las habilidades más afectadas en comparación con el cálculo.

Como limitaciones del estudio las investigadores señalan la cantidad de la muestra, que para futuras investigaciones se debería ampliar, y contemplar análisis longitudinales para así establecer el comportamiento del perfil cognitivo Asimismo, además de que estos estudios indaguen por la relación que hay entre la memoria de evocación y los Trastorno Especifico del Aprendizaje TEA.

Una investigación realizada por Bará, S; Vicuña, P; Pineda, D & Henao, G. (2003). Tenían como eje principal hacer unos perfiles neuropsicológicos y comportamentales de 79 niños entre 8 y 11 años de edad, de colegios privados de la ciudad de Cali. Los instrumentos del estudio fueron el Cuestionario de Conners para padres (CPRS) y maestros (CTRS), versión colombiana, Escala multidimensional de evaluación de la conducta para niños (BASC) de Reynolds y Kamphaus, versión colombiana, Escala de inteligencia de Weschler para niños revisada (WISC-R), Prueba de ejecución continua auditiva (test de vigilancia de Strub y Black, Curva de memoria visuoverbal, Token test, versión abreviada de Renzi y Faglioni, Test de ordenamiento de tarjetas de Wisconsin, versión abreviada,

Prueba de fluidez verbal semántica y fonológica (FAS), .Copia de una figura compleja de Rey y Prueba de colores y palabras de Stroop, versión Victoria.

Los resultados de la investigación que fueron llamativos, es la presencia de ansiedad y depresión en el auto-informe, y también en los reportes de los padres y maestros, es decir que estos niños demuestran que están más expuestos a un trastorno de ansiedad, que también es confirmado por otros estudios, según lo que afirman los investigadores. También se encontró que hay deficiencias en aspectos como memoria verbal y trabajo, atención sostenida, percepción, control inhibitorio y funciones ejecutivas.

Los investigadores que para futuras investigaciones se debía hacer una ampliación en la muestra, unir el protocolo que se utilizó con un análisis de la función discriminante multivariado que posibilite plantear un modelo de evaluación y diagnóstico de precisión.

Espinosa, A; Talero, C & Vélez, A. (2005) tienen como objetivo en su estudio hacer una primera aproximación a la prevalencia en que se presenta el trastorno en el aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Barrios Unidos de Bogotá. Para este estudio se tuvo en cuenta el rendimiento de la población que se estudió, para ellos se hicieron unas pruebas de precisión y comprensión, el coeficiente de intelectual, se tuvo en cuenta la edad cronológica relacionada con el año lectivo que cursaba cada niño (de grado cero hasta quinto de básica primaria) y el criterio del profesor.

El estudio diseño uno taller con la intención de brindar a los docentes de estas instituciones elementos que le permitan reconocer las alteraciones en el proceso de

aprendizaje de la lectura y escritura, asimismo se trataron temas que tienen que ver con las definiciones relevantes en la educación, como lenguaje, haciendo la diferenciación entre el oral y el escrito, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoescritura en el niño normal y las alteraciones más importantes.

Este estudio diseñó un taller, al cual asistieron 110 maestros de 16 escuelas, que tienen una población estudiantil aproximada de 3647 estudiantes en los grados que fueron estudiados, donde se realizaron unas encuestas encontrando que en las escuelas estudiadas esperan que los niños aprendan a leer en un rango de edad de 5 -7 años, mientras que en la literatura se expresa que la madurez para conquistar este hito en el desarrollo es alrededor de los 7 años de edad. Pero según las encuestas a los profesores el 74% espera que el niño lea a entre los 7 y 8 años, mientras que un 24% espera que sea en edades inferiores. Otro reporte que se pudo evidenciar en las encuestas que los docentes reportaron que el 7% de sus alumnos tienen un rendimiento inferior en la lectura con respecto al promedio del curso, un 21% eran lectores.

En las conclusiones de este estudio plantea a pesar de que hay similitudes en el bajo rendimiento en los procesos de lectura en países de Latinoamérica en comparación con los de países desarrollados, pueden originarse por causas diferentes, que se pueden observar en el contexto, desde la alimentación, el estado de salud y la estimulación física, cognitiva y afectiva, además de predisposiciones genéticas de otro orden. Por ello plantean que es importante aclarar las posibles causas del bajo rendimiento en la lectura y por ende el rendimiento académico en general, para instaurar políticas de salud y educación de carácter preventivo y remedial más adecuado a cada caso.

Mejía, C. (2012) por su parte, en su estudio tiene como objetivo analizar los trastornos de lectura y escritura asociados al TDA-H en un grupo de niños de Manizales. La metodología de este estudio fue descriptiva- comparativa y de corte transversal, donde se revisó una base de datos de la población 181 niños de edades entre 5 y 15 años, que pertenecían a colegios privados y públicos de la ciudad de Manizales. Sin embargo, para la muestra se utilizó 60 protocolos aplicados a 30 casos y 30 controles. Se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI, en específico las subpruebas del componente de lectura y escritura.

Las conclusiones de este estudio señalan que las áreas de menor desempeño en los sujetos con TDA-H son: velocidad en lectura en voz alta y silenciosa, comprensión de oraciones y palabras con error en la lectura en voz alta. En cuanto a escritura las tareas de más bajo desempeño son longitud en la recuperación escrita, dictado de oraciones, dictado de palabras, número de palabras, número de palabras con error en la copia, dictado de no palabras y la velocidad de la copia de un texto.

Las investigaciones a continuación presentan una perspectiva diferente a la planteada con anterioridad, este tiene como particularidad el uso de sus potencialidades con las que cuentan los niños de edad escolar para enfrentar dificultades académicas, ya sean de carácter neurológico o no. Es importante explorar estos estudios pues dan un giro al abordar los temas de aprendizaje en la academia.

Bonilla, P. (2016), en su estudio tiene como objetivo explorar la producción textual oral y escrita en tres niños entre 9 y 10 años de edad, a partir de una tarea de construcción de narraciones. La metodología empleada fue el estudio de caso, para así tener una visión de cada caso, teniendo en cuenta las condiciones neurológicas de base. Para la evaluación se utilizó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los resultados de este estudio evidencian un nivel alto de apropiación de los niños con referencia a sus producciones verbales y escritas. Además de la agentividad para posicionarse como los autores de sus propias narraciones. Señalando la recursividad que los niños emplearon para la darle sentido a sus palabras.

En las conclusiones de este trabajo se encuentra una invitación por parte de la autora a reflexionar sobre el que hacer del psicólogo, de lograr hacer un análisis de los casos enriquecidos por diferentes perspectivas, logrando vislumbrar en los sujetos de estudio las potencialidades que poseen para enfrentar las consignas dadas. Es una invitación a integrar el síntoma, el desempeño y el comportamiento desde el dialogo de varias disciplinas.

Por otra parte, Arteaga, G; Bonilla, P & Decastro, D. (2015). En su estudio presentan una idea similar a la presentada en el apartado anterior, donde presentan al sujeto en positivo de sus posibilidades. Este estudio tiene como eje central explorar el establecimiento de la coherencia en las narraciones orales y escritas de tres niños de 9,10 y 11 años, que presentan una condición neurológica perinatal y un proceso de evaluación neuropsicológico. La metodología que se utilizó fue el estudio de caso, para ver a los sujetos desde sus particularidades.

En cuanto a las producciones verbales y escritas de los niños, se puede identificar coherencia, donde estos conectan los acontecimientos a partir de la experiencia y las fuentes generativas. Esta coherencia se expresó en el desarrollo de las narraciones, mostrándose en la construcción de sentido del relato, la relación entre los acontecimientos de la historia, los personajes, las intenciones y las acciones. En cuanto a la parte escrita permitió que los niños logaran hacer resúmenes del tema de la historia y los acontecimientos, posibilitando la coherencia en la narración.

Uno de los aportes que llaman la atención de este estudio, es la manera como enriquecen la perspectiva neuropsicológica poniéndola en conversación con la psicología del desarrollo cognitivo. Haciendo uso de métodos donde se resalta las habilidades y potencialidades de los sujetos, para así, tener una mayor comprensión de los desempeño, visibilizando en positivo su desempeño.

En síntesis, la revisión bibliográfica realizada da cuenta de la importancia de las investigaciones enfocadas al área educativa, donde muestran que va en aumento los casos de niños escolares que presentan dificultades del aprendizaje. Además de que se hace necesario como lo invitan en los diferentes estudios a plantear estrategias de intervención acordes a cada sujeto, pensado en las potencialidades con las que cuentan para afrontar estas dificultades, no dejándolo en evaluaciones estandarizadas, sino proveyendo tareas que denoten las habilidades, y también se debe hacer énfasis a el componente motivacional.

### 3. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, es innegable la importancia que tiene para el desarrollo psicológico y cultural del individuo la apropiación del lenguaje escrito. Del mismo modo, es importante considerar las repercusiones que a nivel personal, académico y social, pueden representar para el niño las dificultades o retrasos en esta dimensión. El proceso de apropiación de la lectura está relacionado tanto con el desarrollo cognitivo del niño, como con su desarrollo cultural y la integración de éste con su contexto social. Cuando un niño logra leer, se apropia del mundo a su alrededor, se relaciona de manera directa con lo que antes era mediado por los adultos, es capaz de leer un mundo antes lejano para él y empieza a experimentar diversas posibilidades de conocimientos sobre su cultura y otras lejanas.

Esta conquista en el desarrollo del niño posibilita todo tipo de saberes, no obstante, cuando en éste proceso de adquisición se presentan problemas de base neurológica o psicológica se levantará una barrera frente al niño, con efectos que probablemente serán visibles durante toda su experiencia educativa. Lo anterior, debido a que en la escuela se parte del supuesto de que los niños aprenden a leer a una edad cronológica establecida y las exigencias académicas para cada grado están relacionadas con la edad del niño y lo esperado dentro del desarrollo típico.

Ésta situación también puede generar en el niño inconformidad y molestia en la ejecución de la actividad lectora, provocando en muchos casos que éste se niegue a realizar esta actividad, dificultando así la significación del proceso lector como un aspecto fundamental para su desarrollo. Estas dificultades también pueden afectar los avances

académicos del niño en todos los campos escolares, ya que la lectura no solo es esencial en materias con una mayor exigencia a nivel de lecto-escritura, sino que es necesaria para todo aquello que la cultura permea, las matemáticas, la química, el diario vivir entre otros.

Como se expresó en apartados anteriores, los déficits en el aprendizaje de la lectura son una problemáticas comunes entre los niños en edad escolar, convirtiéndose en uno de los principales motivos de consulta pediátrica especializada. Esto ha hecho evidente la necesidad de investigar más acerca de estos casos, perfilándose como un tema constante de investigación en las áreas de psicología, pedagogía y medicina.

En el área de la neuropsicología, encontramos diversos perfiles neuropsicopedagógicos, los cuales se centran en i) la caracterización de los niños que presentan este tipo de problemáticas, ii) la determinación del tipo de niños en los que se presentan estas dificultades con más frecuencia y iii) las posibles causas de las mismas.

Quijano et al (2013) cita la investigación realizada por Sánchez e Hidalgo (1990) en el cual se aborda el retraso específico de la lectura, quienes plantean que la automaticidad y la eficacia de los procesos de reconocimiento y comparación de letras son fundamentales para un adecuado aprendizaje de la lectura. Además, encontraron que los niños con retraso de la lectura sobrecargan la capacidad de memoria de trabajo en el proceso de codificación de las letras, lo cual compromete los procesos atentos necesarios para la comprensión.

Otra investigación es realizada por Ramírez (2013) muestra un perfil neuropsicopedagógico en niños de primaria, con trastorno específico del aprendizaje de una

institución educativa del municipio de Armenia. En esta, se analizaron las características del desempeño cognitivo y la relación existente con las destrezas implicadas en la codificación y decodificación escrita.

Aponte & zapata (2013). Caracterizaron las funciones cognitivas de nueve niños entre 1º y 5º de primaria de un colegio de estrato socio-económico medio alto de la ciudad de Cali y con un CI superior a 80, sin alteraciones neuropsiquiátricas, comportamental o emocionales.

Los anteriores estudios se han enfocado en la identificación de las causas de los déficits a nivel de la lecto-escritura y la caracterización los sujetos que las presentan. Por tal razón, el presente trabajo pretende emplear la herramienta de estudio de caso para llevar a cabo un análisis de la situación de los niños participantes, considerando aspectos como el contexto al cual pertenecen, las relaciones que tejen con el medio y su proceso de apropiación de la lectura, a través de la caracterización de su estatus clínico y neuropsicológico.

Para efectuar el análisis de la problemática del participante se llevaron a cabo entrevistas al niño, sus padres y maestros, además de pruebas neuropsicológicas y el *Test de Creatividad de Torrance*, logrando así la construcción de estudios de caso acordes con sus necesidades específicas. Los datos obtenidos fueron interpretados de manera conjunta, con el propósito de articular la recolección de las piezas de información y la evaluación. El análisis se orientó desde una perspectiva *Histórico Cultural* complementada por los datos derivados de la aproximación cuantitativa.

Además de hacer un análisis de los casos se busca incorporar dinámicas que permitan indagar sobre el estado emocional del niño y las gratificaciones que le puede brindar la lectura. Este proceso de indagación se orienta a la búsqueda de una conexión entre el deseo y la lectura, para ello se revisará el componente de motivacional y la dimensión de la cognición creativa.

Se asume la creatividad como la *“capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”* (Guilford, 1971). Por su parte, Csikszentmihalyi (1996) la presenta como *“La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”*.

En cuanto al componente motivacional es entendido como *“el proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas... la motivación no se observa directamente sino que se infiere de indicadores conductuales, como verbalizaciones, elección de tareas y actividades dirigidas”*. Schunk et al., (2008). p346.

Tanto la motivación como la creatividad le permiten al niño generar herramientas para enfrentarse a las demandas escolares, al hacerse consciente de su actuar durante el proceso de lectura volviendo sobre sí, revisando su estado emocional y sus propias acciones. Estos componentes fundamentaron este trabajo puesto que, su observación en cada uno de los niños permitió formar un panorama más amplio de los casos, favoreciendo

el análisis y logrando obtener información clave que benefició el proceso educativo de los participantes.

El abordaje de este trabajo estuvo acorde con la tendencia nacional en el campo de la educación, en especial en la promoción y animación de la lectura, ya que, en este momento se están desarrollando diferentes planes liderados por el Ministerio Nacional de Educación y las diferentes Secretarías de Educación que buscan que los niños y jóvenes de nuestro país incorporen la lectura y la escritura a su vida diaria. Todo esto a través de actividades que les permitan acceder a materiales de lectura de calidad, haciendo de las bibliotecas lugares de aprendizaje y disfrute, además de velar por mejorar las competencias de lectura y escritura (Este es el caso del Plan Nacional de Lectura y Escritura -PNLE “*Leer Es mi cuento*”).

#### **4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las habilidades ejecutivas de cinco niños entre 8 a 10 años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector?

#### **5. HIPOTESIS**

Las problemáticas en el proceso lector con frecuencia son relacionadas con dificultades de carácter orgánico, sin embargo estas problemáticas están permeadas por la historia que construyó el niño con la lectura, con la forma como le fue enseñado este proceso y por la motivación. Si hay una mejor comprensión de las habilidades ejecutivas con las que cuentan los niños para afrontar este proceso, pueden generarse cambios significativos en cuanto a su desempeño lector.

## **6. OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las habilidades ejecutivas en escolares entre ocho a diez años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Indagar las interacciones que ha tenido el niño con la lectura a lo largo de su desarrollo.

Indagar sobre los intereses temáticos de los niños participantes en relación con la lectura.

Evaluar funciones ejecutivas y habilidades creativas en los cinco niños participantes.

Observar la respuestas de los cinco niños ante las actividades pedagógicas que implican demandas cognitivas a nivel del proceso lector.

Promover en cinco niños de ocho a diez años, el acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil.

Proponer a los niños una idea de lectura que le permita leer por placer al tiempo que se fomenta en ellos la reflexión y el pensamiento crítico.

## **7. MARCO TEÓRICO**

En el ámbito de la neuropsicología infantil uno de los motivos de consulta más frecuente es la presencia de dificultades del aprendizaje, en particular los procesos de lectura. En muchas ocasiones la evaluación, diagnóstico e intervención de estos casos se centra en los procesos neuropsicológicos, ya sea a nivel funcional o estructural. Ya que, la intención de este trabajo es enriquecer estos tres momentos, (evaluación, diagnóstico e intervención), se hará uso del el cuerpo teórico que ofrecen otros enfoques de la psicología, y en esta convergencia se pretende vislumbrar al niño de una manera más contextual.

El cuerpo teórico de este trabajo parte de las bases neuroanatomías en el proceso de lectura y se complementa con de las raíces del enfoque histórico-cultural siendo unos de los conceptos básicos la zona de desarrollo próximo. Estos fundamentos se complementan con las herramientas que ofrecen: La observación clínica, la narrativa, la literatura infantil y las actividades que promuevan la creatividad. Se hace énfasis en conceptos tales como el de lectura, creatividad, motivación, narrativa, el deseo como mediador entre la lectura y los niños, además de señalar la estructura que rige las actividades de promoción y animación de la literatura infantil.

### **NEUROPSICOLOGÍA DE LA LECTURA**

La lectura es un elemento fundamental en el desarrollo de esta investigación, por ello es necesario expresar la idea con la que se entiende esta para dar sentido a los

planteamientos que se desarrollan en el transcurso del estudio. Matute (2001) señala que la lectura es *“una modalidad del lenguaje que a través de códigos visuales permite la comprensión de un mensaje verbal escrito”*. Elkonin por su parte la define como *“el proceso de reproducción de la forma sonora de las palabras, siguiendo sus modelos gráficos”*.

A partir de las definiciones anteriores se puede asumir la lectura como un proceso que tiene como eje principal la codificación y la reproducción. Sin embargo es necesario ahondar más en el término, por ello Luria plantea que la lectura no sólo se refiere a la decodificación, sino que es una actividad transformadora, es decir que logra simbolizar gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la reproducción de sonido.

La lectura es entonces para Luria (1980) parte de la percepción visual y al análisis de los grafemas para recodificarlos en sus respectivos fonemas, dando como resultado el entendimiento de lo escrito. Por ello se puede pensar la lectura como acto intelectual complejo, donde participan diferentes sectores del cerebro, los cuales brindan su aporte para ejecutar esta actividad, a esto le denomina sistema funcional, que fue acuñado por Anojin en 1980.

Las estructuras cerebrales que intervienen en el sistema funcional de la lectura, según lo planteado en el modelo neurolingüístico de Hynd y Hynd (1984), pertenecen al nivel cortical, normalmente del hemisferio izquierdo. Según lo que se plantea en este modelo, el acto de leer en voz alta, implica que la imagen formada en la retina sea proyectada en la corteza visual primaria (área 17 de Brodmann), por medio de la vía visual genículo-estriada. Al análisis más complejo de la imagen se efectúa en la corteza visual de

asociación, que pertenece a las áreas 18 y 19 de Brodmann. Cabe resaltar que la corteza visual derecha procesa mejor las palabras imaginables, mientras que la izquierda las cadenas de letras.

La comunicación interhemisférica tiene lugar a través de las fibras comisurales (cuerpo calloso) que dan paso a la comunicación entre hemisferios, llevando así la información del hemisferio derecho al izquierdo. Estando en el territorio del hemisferio izquierdo partiendo de las áreas asociativas visuales, la información llega por comunicación intrahemisférica, a la circunvolución angular (área 39 de Brodmann), en la encrucijada parieto-témporo-occipital. En esta región se cree que se da una integración trasmodal, en otras palabras, es donde se establece la relación de los grafemas con sus correspondientes fonemas.

Estando la información consolidada se comparte con el área de Wernicke (área 21 y 22 de Brodmann), que se encuentra en la región pósterio-superior del lóbulo temporal izquierdo. En esta área se procesa la decodificación auditiva, relacionada con la comprensión de palabras. Es decir, que se reconoce o comprende las palabras, a partir de la relación que se establece entre las imágenes auditivolingüísticas y los estímulos visuales.

Finalmente, en la reproducción del sonido está implicada el área de Broca, ubicada en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo, entre las secciones opercular y triangular (áreas 44 y 45 de Brodmann), que se comunica con el área de Wernicke por medio del fascículo arqueado, donde se programa la articulación de las palabras. El

proceso lector se realiza por medio del área motora primaria (área 4 de Brodmann), donde se controla la musculatura del habla.

Por otra parte, se encuentra Quintanar y Solovieva, 2000, que intentan explicar la organización cerebral de la actividad de la lectura desde los puntos de vista de los mecanismos psicológicos.

Tabla 1. *Órgano funcional de la lectura*

| Eslabón                                                       | Función                                                                                                                                      | Zona Cerebral                                                     | Factor                                                                      |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Imagen Visual de la letra                                     | Análisis de elemento                                                                                                                         | Occipitales                                                       | Perceptivo visual                                                           |
| Imagen visuo- espacial                                        | Diferenciación de letras similares                                                                                                           | TPO <sup>1</sup>                                                  | Espacial                                                                    |
| Ejecución de la lectura                                       | a.) Esquema de movimientos del aparato articulatorio<br>b.) Unión de sonidos, pasos fluentes de uno al otro<br>c.) Diferenciación de fonemas | a). Parietal<br>b). Frontal posterior (premotora)<br>c). Temporal | a). Cinestésico <sup>2</sup><br>b). Cinético <sup>3</sup><br>c). Fonemático |
| Intención                                                     | Objetivo, control de la comprensión del sentido, de signos de puntuación                                                                     | Lóbulos Frontales                                                 | Regulación voluntaria                                                       |
| Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación | Diferenciación de articulemas <sup>4</sup>                                                                                                   | Parietal                                                          | Cinestésico                                                                 |
| Memoria audio-verbal y visual                                 | Material para la lectura                                                                                                                     | Temporal amplia, occipital                                        | Específico modal (auditivo, visual)                                         |
| Estabilidad de la lectura                                     | Rapidez, pausas, línea, página                                                                                                               | Estructuras profundas                                             | Neurodinámico                                                               |

<sup>1</sup> Temporo-parieto-occipital.

<sup>2</sup> Sensación o percepción del movimiento.

<sup>3</sup> Movimiento.

<sup>4</sup> Es el proceso de la postura de los órganos articulatorios durante la emisión del fonema.

En la Tabla 1, se presentan los mecanismos implicados en el proceso lector, señalando funciones y las zonas cerebrales implicadas.

Después de señalar las bases biológicas del acto de lectura, es importante introducir otro aspecto que se tendrá en cuenta dentro de la investigación, como la relación que se construye entre el texto y el lector. En ese orden de ideas, Robledo (2010) concibe la lectura como un conjunto de habilidades, donde se establece un modelo interactivo, transformando al lector pasivo en activo, a través de la relación con un texto escrito.

Es en esta relación, como lo menciona Robledo (2010), el lector, el texto y el autor aportan un componente para que en conjunto se logre entablar un sentido al acto de leer y no sea una acción mecanizada. Para llegar a esta conclusión se pasó por cambios en la evolución conceptual de la idea que se tiene de lector, planteando ahora cinco aspectos referentes a la lectura como un proceso complejo. El primer aspecto implica la construcción de significado, teniendo en cuenta elementos emocionales, afectivos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos de cada persona. El segundo tiene que ver con la búsqueda de sentido, es decir, que toda actividad lectora requiere de comprensión e interpretación de un texto.

En tercer aspecto hace referencia al significado, considerando que tanto el lector como el texto dan el sentido de este, es una interacción entre ambos. Esa interacción (Del texto y el lector) aportan significado a lo que se lee. Este acto se lleva a cabo de manera simultánea.

El último aspecto concierne a la información que subyace de los conocimientos y experiencias previas del lector como también de las ideas que son transformadas en cada acto lector. En general como lo menciona Ricoeur citado por Robledo (2010) *toda lectura es experiencia viva, una emigración en que el lector realiza un movimiento que lo lleva de la configuración a la re-configuración del mundo. P 25.*

## **APROXIMACIÓN HISTÓRICO CULTURAL**

Los fundamentos respecto al origen de la actividad consciente del ser humano deben ser explorados en la vida histórico- social del individuo, ya que el componente biológico de la conducta está mediado por los cambios sociales que permiten transformar el comportamiento.

En relación con el párrafo anterior, Vygotsky (1995) propone los *instrumentos psicológicos*, que son entendidos como construcciones artificiales que transforman aptitudes y destrezas humanas en funciones mentales superiores. Cabe aclarar que este autor hace una distinción entre las funciones mentales inferiores y superiores. Las primeras comprenden la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad, estas se estructuran y organizan para alcanzar una meta a nivel social y maneras de conductas que son particularmente humanas. Las segundas, tienen que ver con funciones mentales superiores relacionadas con la cultura, es decir, que son funciones que corresponden exclusivamente a humanos y estas van emergiendo paulatinamente mientras se hacen transformaciones radicales de las funciones mentales inferiores.

En ese sentido, el niño empieza a hacer todo el proceso de significación de los objetos, las relaciones con el otro, su entorno y demás, a partir de los parámetros culturales establecidos. Después al niño ya le será posible asignar a sus acciones individuales un significado que también será incorporado en sus procesos intrapsíquicos. Las funciones del desarrollo del niño se manifiestan en dos fases, la primera a nivel social (inter-psicológicamente) y la segunda a nivel individual, al interior del propio niño (intra-psicológicamente). La segunda tiene que ver con las funciones psicológicas superiores que emergen de las relaciones entre los seres humanos. (*Vygotski, 1995*).

Uno de los primeros análisis de Vygotski fue la relación entre el pensamiento y el lenguaje en la ontogénesis y la filogénesis. Sus postulados a grandes rasgos eran los siguientes:

Al hablar de *filogénesis* Vygotsky se basa en el estudio de Köhler sobre la inteligencia de los chimpancés, donde el desempeño de estos, o los resultados no tenían una relación directa con el lenguaje, es decir eran independientes. Sin embargo, esta idea no se planteó como una interferencia del acto social, en otras palabras, estos chimpancés poseían una amplio rango de gestos y movimientos expresivos pero, a pesar de ello, no se evidenciaba una presentación o significación, haciéndose manifiesto la falta de lenguaje como herramienta del pensamiento. Lo anterior evidencia que Vygotsky llevo a cabo una confirmación a su tesis que el intelecto y el habla en la filogénesis son líneas separadas de desarrollo. En cuanto a la *ontogénesis* Vygostky (1995) señala que a través de la *unidad sistémica interfuncional* el pensamiento se transforma en verbal y el habla en intelectual.

Vygotsky (1983) propone la existencia de diversos componentes que ayudan a caracterizar el estado psicológico del niño, estos componentes son: la situación social del desarrollo, las neoformaciones básicas para cada edad y la línea general de desarrollo. Desde esta perspectiva, el niño presenta condiciones particulares que evidencian la situación social de desarrollo por la que transita. En cada una de las situaciones sociales, el niño conquista ciertos procesos y fenómenos de la psique denominados neo-formaciones.

Vigostky no precisó el concepto de línea general de desarrollo pero posteriormente otros autores de la psicología soviética continuarán desarrollando sus ideas. Elkonin, Lisina y Oblukova incorporan a la teoría histórico-cultural, específicamente a la concepción de desarrollo psicológico por edades, el concepto de actividad rectora y precisan el concepto de línea general de desarrollo.

“Las actividades rectoras” se pueden clasificar en dos grupos que, a su vez, determinan la “línea general de desarrollo” que predomina durante la “situación de desarrollo” en la que se encuentra el niño. En el primer grupo están las actividades en las cuales prevalecen las acciones con objetos y la formación de capacidades intelectuales, dichas actividades se incluirían en la línea general de desarrollo de relaciones y operaciones práctico objetales. De igual manera, en el segundo grupo, correspondiente a la línea general de desarrollo de relaciones sociales, afectos y motivaciones, se incluyen las actividades relacionadas con la comunicación, normas de comportamiento, relaciones personales, emociones, motivos, entre otros.

Tabla 2. *Características del desarrollo psicológico por edades.* Solovieva & Quintanar 2012.

| Edad                                                          | Actividad Rectora                                      | Situación Social                                                | Neo-Formaciones                                                                                | Línea del desarrollo |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Primera edad { de 3-4 meses (complejo de animación) a 1 año } | Comunicación afectivo emocional estrecha               | "Nosotros"                                                      | Lenguaje, marcha, comunicación personal, psique individual                                     | Relaciones sociales  |
| Primera fase preescolar                                       | Juego de manipulación con objetos                      | "Proto-Yo"                                                      | Significado verbal y acciones objetales                                                        | Práctico-operacional |
| Segunda fase preescolar                                       | Juegos temático de roles                               | Desarrollo posterior de la personalidad del niño "Yo" reflexivo | Imaginación, sentido personal, reflexión, respeto de reglas, inicio de la actividad, compasión | Relaciones sociales  |
| Edad escolar                                                  | Actividad de estudios escolares                        | Personalidad estable "Yo" Consciente                            | Comportamiento voluntario capacidad para el aprendizaje individual teórico                     | Práctico-operacional |
| Adolescencia                                                  | Comunicación profunda afectivo-emocional con coetáneos | Personalidad independiente individual                           | Establecimiento de objetivos propios                                                           | Relaciones sociales  |

El interés de este proyecto se centra en el proceso de formación de la lectura, por ello, es indispensable identificar y caracterizar las etapas en las cuales el niño adquiere las habilidades para conquistar este proceso (Tabla 2).

Se iniciará con el análisis del comportamiento del niño en la edad preescolar, ya que las neoformaciones que se adquieren en esta etapa y las actividades que se llevan a cabo, serán fundamentales en el proceso de aprendizaje de la lectura. En la segunda fase preescolar la actividad rectora es “el juego temático de roles”, que es una actividad lúdica compleja, gracias a la cual el niño adquiere neoformaciones que serán el fundamento psicológico de su aprendizaje escolar. Entre estas conquistas podemos encontrar la

imaginación, el sentido personal, la reflexión, respeto a las reglas, compasión y el inicio de la actividad voluntaria.

El juego de roles promueve actividades en grupo en las cuales cada niño es responsable del papel que le corresponde, debe concentrarse en su actividad y se rige por las reglas definidas por el grupo. El juego no puede funcionar si los participantes no asumen su parte por su propia voluntad o deseo y se someten a las reglas establecidas para el mismo. También en esta actividad de juego el niño inicia la formación de la actividad voluntaria, que será indispensable para la concentración y realizar posteriores actividades sin distracciones.

Solovieva y Quintanar (2005) proponen el dibujo como otra actividad que favorece el pleno desarrollo de las neoformaciones básicas para el aprendizaje de la lectura, y retomando lo propuesto por Vigotsky (1983), plantean que

*el gesto, el juego y el dibujo constituyen las premisas para el desarrollo del lenguaje escrito, el cual no puede surgir en el niño por sí mismo de manera natural, sino que constituye un proceso que se apoya en una necesidad real y tiene un carácter consciente y voluntario. (p.17)*

El dibujo facilita la formación de *la imagen objeta*l, lo cual se logra a través de la actividad de copia de objetos y ésta sólo se forma bajo la dirección de un adulto.

Otra actividad que favorece el surgimiento de las neoformaciones propias de la edad preescolar es la lectura de cuentos. De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2005), cuando el niño escucha los cuentos se imagina las situaciones, lugares y personajes, se esfuerza por comprender los que sucede, poniéndose en el lugar de los personajes, formando diferentes sentimientos en relación a estos, e iniciando con la formación de una posición moral. De acuerdo con lo anterior, la actividad de lectura en voz alta promueve el desarrollo de la compasión, el sentido personal y la reflexión, además de la adquisición de nuevos conocimientos y la formación de una atención sostenida durante la escucha.

La edad pre-escolar finaliza cuando el niño ingresa a la escuela. Durante la siguiente etapa de desarrollo, la edad escolar, predominan las actividades relacionadas con los estudios escolares, correspondiendo esto a la línea general de desarrollo práctico operacional. En la edad escolar, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje organizado, el niño desarrolla en gran parte el comportamiento voluntario (atención y memoria), la capacidad para el aprendizaje individual teórico y el pensamiento conceptual lógico.

Es importante mencionar que las neoformaciones correspondientes a esta etapa no surgen de manera espontánea como resultado de un proceso de desarrollo o maduración intelectual, el cual todos los niños deben alcanzar a cierta edad. Estos logros psicológicos le otorgarían al niño mayores herramientas para afrontar la vida escolar. No obstante, por fuera de un proceso de aprendizaje-enseñanza el niño no desarrollaría de la misma manera estas neoformaciones, por lo que se vería comprometida la construcción del aprendizaje independiente y la aparición del pensamiento teórico dialéctico.

Considerando la edad escolar a la luz de la dinámica entre los conocimientos propios de saber infantil y los saberes formales del ámbito académico, Vygotsky (1995) postula una diferencia entre los conceptos científicos y específicos. Los primeros tienen su génesis en una actividad totalmente especializada y son impuestos desde los diferentes lugares de conocimiento, es decir están basados en las definiciones lógicas. Por otro lado, los conceptos específicos, tienen lugar en las reflexiones personales del niño, en otras palabras, están basados en la experiencia cotidiana del niño.

Vygotsky sostenía que, estos dos conceptos no deberían estudiarse por separado, sino que estas dos podían sostener un dialogo, además le atribuyo importancia a los conceptos que el niño formaba, pero estos debían estar mediados por la acción del adulto. En esta medida es que Vygotsky introduce el término *zo- ped* “Zona de desarrollo próximo”.

*La zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.*

*Vygotsky (1979 p 133)*

En la Zona de Desarrollo Próximo se vislumbra en el encuentro de los conceptos empíricos de los niños y los conceptos de la lógica del razonamiento adulto. En ese encuentro se hace una compensación de las desventajas que tiene el pensamiento

espontaneo por medio de la fortaleza de la lógica científica. Al final de esta cooperación se puede concluir que se llega a una solución, sin embargo, esta es interiorizada por el niño convirtiéndose en parte de su razonamiento.

Este concepto “Zona de Desarrollo Próximo” es fundamental para las reflexiones que hacen parte del presente trabajo, perfilándose como un instrumento con el cual eventualmente se puede acceder al conocimiento del curso interno del desarrollo. Este concepto no solo incluye el proceso de maduración ya completa, sino también aquellos procesos que están constituyendo con base en procesos de maduración y construcción social. Este concepto es necesario al establecer un nexo con el aprendizaje, donde se medie esa maduración en desarrollo con temas que no son dominados por completo por el niño, para que este logre interiorizar el conocimiento, volviendo este acto dinámico, abandonando la idea de imitación o mecánico. Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje *“presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean”*. P 136. El aprendizaje no puede ser visto de manera lineal, ni en una relación directa con el desarrollo de niño, este es activo y está mediado por otro más capaz.

## **DESEO Y AUTORIDAD EN LA LECTURA**

Freud (1914) revela que es difícil estar seguros de que tiene más incidencia sobre el colegial, si los conocimientos que se imparte en el salón de clases, o la personalidad del maestro que los expone. Según este autor, la personalidad del maestro constituye una corriente poco visible, pero que nunca se extingue y en muchas ocasiones, para bien o para

mal, encausa el camino a la adquisición del conocimiento. El colegial construye con su maestro una relación ambivalente que se mantiene en constante movimiento entre polos opuestos emocionales, algunas veces los aman, los admiran y los veneran, en otras, los odian y critican. Esta relación reproduce los vínculos afectivos que el niño ha creado a temprana edad con las personas de su grupo social más cercano, quienes se constituyeron, en algún momento, como sus primeros objetos de sentimientos.

Pocas representaciones son tan importantes en el proceso de formación del niño como la que crea de su padre, durante la infancia. Como producto de este proceso de desarrollo queda una fuerte “ambivalencia de sentimientos” que Freud (1914) recrea con la tragedia griega de Sófocles, Edipo Rey. Durante los primeros años de infancia, el niño crea una magnificente imagen del padre, lo ama y admira de una manera casi irreal. Poco tiempo después, este mismo padre se empieza a representar como el perturbador del estado anímico del niño, al convertirse en el único obstáculo para la realización de sus deseos incestuosos. El niño todavía quiere imitarlo, pero ahora no solo para ser tan magnífico como él, sino para socavar su posición. Es así como subsisten simultáneamente en el niño sentimientos tiernos y hostiles hacia el padre, sin que uno pueda anular al otro.

Cuando el niño crece empieza a ampliar sus límites, sale de casa y conoce nuevas personas que posiblemente desencadenarán en él el desencanto de la imagen del padre, esta será una situación desconcertante para el niño, en la que ya se siente en la posibilidad de criticar al padre, le encuentra defectos que antes eran invisibles y discierne sobre su posición social. Es después de este desengaño de la imagen del padre cuando el joven conoce a los maestros y transfiere a estos todos los sentimientos que pertenecían al padre de

años anteriores. Esta nueva asignación de sentimientos promueve de antemano un desequilibrio en las posiciones de la relación maestro – estudiante, impidiendo que desarrolle de una manera equivalente.

En este tipo de relaciones en las que no prima la equivalencia entre los sujetos partícipes se da un fenómeno comúnmente asignado a la terapia psicoanalítica, La Transferencia. Cordié (2007) la presenta como un “proceso de reviviscencia de efectos inconscientes producido en el marco de la relación analítica; el analista, quien sustituye a las imagos originales, pasa a ser soporte de los fantasmas, los deseos y el amor de su paciente” en el cual se da lo que Lacan (2004) describe como *Disparidad Subjetiva*, refiriéndose a que va más allá de una simple asimetría entre los sujetos. En resumen, el docente ostenta un saber que el niño ignora, lo cual implica una posición de poder y dominación sobre este. El estudiante le asigna al docente grandes virtudes y poderes que tendrán efectos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

Cordié (2007), al hablar la relación terapeuta - paciente en la transferencia anuncia que “...este espera una revelación sobre sí mismo, sobre el sentido que tiene que darle a su vida, también una pacificación de sus sufrimientos y, por qué no, una promesa de felicidad”. Este es un ejemplo del poder que puede tener el docente sobre su estudiante y el efecto que puede llegar a tener la relación que construyan sobre el desarrollo de este mismo niño. El docente, de alguna manera debe valerse de esta posición de poder para asegurarse de promover el proceso pedagógico, pero debe estar atento al carácter imaginario de esta relación y saber alejarse para dar la posibilidad al alumno de colocar como objeto de sus deseos, no al docente, sino al conocimiento.

La idea principal de este proyecto no es saturar a los niños con textos sin sentido ligados a obligaciones académicas sino, por el contrario, posibilitarles encontrar en la lectura una actividad diferente que le provea múltiples gratificaciones, entre ellas el placer que lo llevará a desear leer. Para ampliar esta idea hagamos uso de las palabras de Anny Cordié en su libro *Los retrasados no Existen*, en el cual plantea que “*Para que un niño aprenda es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear... No hay necesidad de hacer ni de imponer nada cuando el saber logró el brillo de un objeto de deseo, no hay necesidad de imposiciones para que el niño se apodere de él*”. p 27

Bettelheim (1994) plantea como la literatura infantil le permite al niño satisfacer las pulsiones del ello sin entrar en conflicto con las exigencias del yo y el súper-yo. De esta manera le ahorra al niño una lucha que constantemente debe librar en el proceso de construcción de su propia humanidad, le permite entrar en la regla y los requerimientos de su cultura sin tener que transgredirla de manera explícita. La identificación con los personajes les permite, tanto al niño como al adolescente, procesar ciertos sentimientos y deseos que de ser llevados al acto, causarían conflictos difíciles de afrontar. En esta misma vía, provee al niño de ideas, opciones, ejemplos u opiniones que les permitirá resolver sus propios conflictos de la manera más adecuada.

## **CREATIVIDAD**

Todo niño, a pesar de las dificultades que pueda enfrentar, cuenta con un repertorio de posibilidades y de herramientas de vida, la creatividad es una de ellas. Por esta razón para

conocer las potencialidades con las que cuentan los niños, es indispensable integrar al sustento teórico de este trabajo, los diferentes conceptos relacionados con la creatividad y sus principales exponentes.

La creatividad tiene su raíz etimológica en la palabra “Creare” del latín que significa engendrar, producir, crear. En el diccionario de la Real Academia se define creatividad como facultad de crear o capacidad de creación. Otros autores proponen diversas definiciones de creatividad, sin embargo este trabajo se centrará en cinco exponentes que comprenden las temáticas que para los intereses del trabajo son importantes.

Csikszentmihaly (1988, 1998, 1999) propone pensar la creatividad no como un proceso endógeno, por el contrario esta es el resultado de la interacción entre la persona creativa y su contexto sociocultural. La creatividad es un proceso dinámico en el que se relacionan tres componentes: La cultura, la persona y el ámbito de expertos. La persona aporta novedades al campo simbólico, delimitado por las reglas que proporcionan la lectura y ámbito de experto reconoce y valida el producto creativo.

Csikszentmihaly diferencia dos tipos de creatividad, Creatividad (con mayúscula) haciendo alusión al proceso que modifica un campo simbólico dentro de la cultura y creatividad (con minúscula) haciendo referencia a una innovación que no tiene una repercusión en el ámbito cultural, sino en el diario vivir. Por ello, este autor hace énfasis en el concepto de Creatividad como cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo.

Csikszentmihaly, M. (1996), expone la teoría del flujo se refiere a un momento creativo en el convergen ciertos eventos que promueven la innovación. En estado de flujo, la persona está enfocada y concentrada, experimentando una sensación de éxtasis y serenidad. Además pierde la noción del tiempo y se siente parte de algo más importante que si mismo. El flujo se da a partir del desafío, es decir la demanda de habilidades que requiera una actividad, por ello a mayor demanda y exigencia puede decir una mayor fluidez. Cuando la persona se encuentra en estado de flujo, no sólo se implica en la realización de una actividad, si no que la realizar disfrutándola.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, Runco y Sakamoto afirma que *“La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos”* (1999, p 62). La creatividad es entonces, un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional, que se da gracias a la interacción del sistema del sujeto con otros sistemas. Para hacer una análisis del momento creativo no solo se debe tener en cuenta la multiplicidad de eventos que suceden al interior de sujeto (Procesos psicológicos, cognitivos y motivacionales), sino incluir la interacción de este con su contexto.

Torrance (1966, 1976) realiza un aporte a la evaluación de la creatividad con la construcción de un test (Test de pensamiento creativo de Torrance), donde se pone juego el pensamiento divergente apoyado en perspectiva psicométrica y factorial. Una persona creativa percibe lo que otros pasan por alto o dar por sentado, además de plantearse

preguntas que otros no se han hecho, hace suposiciones y generan hipótesis que después deben ser examinadas, comprobadas, perfeccionadas y por último expuestas al público.

Guilford, (1980). Plantea que la creatividad también puede ser conceptualizada como una capacidad o aptitud en los individuos creadores, la cual se puede vislumbrar en diferentes elementos como fluidez, flexibilidad, originalidad y pensamiento divergente. Este autor plantea entonces que la creatividad no solo se refiere a la creación de la nada, sino también a innovadoras maneras de dar solución a problemáticas que otros se planteaban como una única opción para su resolución. Por ello, es importante ampliar el concepto de pensamiento convergente y divergente. Ambos hacen referencia a la manera como se resuelve alguna tipo problemática, el primero corresponde a dar una solución convencional, mientras que en el segundo intervienen criterios de inventiva, originalidad y flexibilidad.

Por último para evaluar un producto como creativo se deben tener en cuenta los siguientes indicadores: 1) *Fluidez* (Se refiere a la variedad de alternativas con las cuales se puede dar solución a una problemática); 2) *Flexibilidad* (Se refleja en la capacidad de adaptación y de poder ver una problemática desde diferentes perspectivas); 3) *Originalidad*. (Se refiere a la novedad con la que se presenta un producto final); 4) *Redefinición* (Es la capacidad para generar nuevos usos diferentes a los habituales); 5) *Penetración* (Ir más allá, logrando visualizar lo que otros pasan por alto); 4) *Elaboración* (Es la importancia a la minucia o al detalle).

## **LECTURA Y NARRATIVA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO**

Desde su nacimiento el ser humano está inmerso en un mundo de significados mediados por los recursos simbólicos que lo circundan. Estos significados bien sean palabra escrita, hablada o simplemente gestos, le permiten construirse en medio de una red cultural de la cual hace parte, que lo sustenta y limita al mismo tiempo. Los niños crecen, se construyen y reconstruyen su mundo gracias a la conjugación de diferentes herramientas que le son otorgadas por las determinaciones biológicas y por el contexto cultural en el cual están inmersos. En este apartado nos ocuparemos de los beneficios y herramienta que los niños obtienen de su relación, a través de la palabra, con su contexto cultural, específicamente de su relación con la literatura infantil.

La narrativa es una vía privilegia en la intervención del psicólogo en contextos educativos, entendido la narrativa como *“un mecanismo fundamental de la comprensión de sí mismo y de los otros. Esta puede articular de un modo filosóficamente interesante ciertas ideas tradicionales sobre la auto conciencia o la identidad personal, sobre la autocomprensión del sujeto, y sobre las prácticas educativas como lugares donde se produce, se interpretan y se medían historias”*. Larrosa, (2003, p 607)

Para Larrosa la narración es una comprensión de sí mismo, de “tejer” con el texto una identidad que se construye a través del otro y con las historias que se lee. Por esa razón el ámbito educativo debe ser enriquecido por el uso de la narrativa, no solo entendiéndola como una estructura (inicio, nudo y desenlace), si no como experiencias transformadora que crean significados en las relaciones, tanto con el texto como con el medio donde el estudiante está inmerso.

Larrosa (2003), plantea que la construcción del “*sentido de quien somos*” es equivalente a la interpretación de un texto narrativo, esta significación se da en la relación que se mantiene tanto con las narraciones (lo que lee o le leen) como en el actuar en un contexto. Es en este sentido, se concibe la lectura como formación, como un acto que se relaciona con la dimensión subjetiva del lector, teniendo en cuenta no lo el lector sabe, sino con lo que el lector es. Por ello, la lectura no será un momento de esparcimiento o un mecanismo de evasión del mundo, ni un medio para adquirir conocimiento, será entonces una experiencia trasformadora, en tanto, que la relación del texto y sujeto no es de apropiación, sino de escucha.

En este sentido, se pueden tocar las sensibilidades con las historias que se cuenta, que hacen replantear las ideas que subyacen al diario vivir, lo que permite desarrollos cognitivos como pensamiento divergente y la metacognición, entre otros. La narrativa permite crear nuevos mundos, imaginar, recrear y pensar en lo impensable: la magia, las hadas, los duendes, héroes, ir a otros planetas, dimensiones, realidades y de más. Todas estas acciones requieren de una demanda cognitiva, donde el sujeto se posiciona de manera crítica y reflexiva.

Ospina (2012) Postula que los textos que se leen permiten pensar y a partir de lo leído el individuo tiene la opción de imaginar, que toda invención de los autores encamina una ruta para que él pueda inventar también. Es en la imaginación que se hace posible todo aquello que racionalmente limita la realidad, donde el texto juega un papel protagónico en pensarse mundos alternativos o genera experiencias trasformadoras. Textos que permiten

una conversación entre el texto la lectura y el autor, donde los diálogos son enriquecidos. La narrativa es una herramienta que agencia a los lectores, en palabras de Robledo, *es un instrumento milagroso en las manos de un niño. (2012. p 94).*

Para terminar este apartado es necesario señalar la relación entre la psicología educativa y las actividades propuestas para este trabajo, que, partiendo de Coll (2002), es entendida como un puente entre los contextos educativos y la psicología, en el sentido de que esta subdisciplina, anota Coll, define sus problemas de investigación a partir de las necesidades de los entornos educativos y los educadores de estos campos enriquecen sus prácticas con los aportes de la psicología educativa. Esto, para dicha subdisciplina, implica orientar el trabajo investigativo hacia la comprensión de los modos particulares de aprendizaje y desarrollo de las personas que habitan y significan estos contextos, teniendo en cuenta sus demandas, sus dificultades y necesidades son el punto de partida.

Esto, como señala Coll (2002), establece una diferencia con la psicología aplicada a la educación, pues desde ésta, enmarcada en un paradigma epistemológico de corte empírico-analítico, desde el que se considera que todos los contextos y fenómenos educativos son homologables a todas las situaciones humanas y por lo tanto es posible *generalizar* el saber obtenido en la psicología y *aplicarlo* sin contemplar las particularidades del entorno específico ni las necesidades que éste presenta. La psicología educativa, en cambio considera los entornos educativos –incluidos quienes participan en ellos–, como contextos específicos, dueños de fenómenos particulares que necesitan ser estudiados a partir de su reconocimiento para lograr entender los procesos psicológicos que en él se ponen en juego.

## MOTIVACIÓN

La motivación como lo plantea Schunk (2012) es el proceso de promover y mantener la conducta dirigida a metas. Este concepto es fundamental en la propuesta de este trabajo, puesto que aquellos estudiantes que manifiestan motivación hacia el aprendizaje, prestan mayor atención, logran relacionar el conocimiento adquirido con uno anterior, o logra plantear preguntas, la motivación entonces, atrae a los estudiantes a que ejecuten actividades que facilitan el aprendizaje. En ese sentido la motivación es detectada a través de indicadores conductuales que según el autor se infiere por medio de verbalizaciones, las tareas, las actitudes, las relaciones con los compañeros, en general la respuesta ante actividades de altas demandas cognitivas.

La motivación se vincula con proceso al proceso de aprendizaje, ya que, genera efectos significativos sobre aquello que aprenden los estudiantes y sobre la forma cómo lo hacen. A su vez, lo que aprenden los estudiantes, así mismo la dimensión motivacional establece un bucle de alimentación con las habilidades que los estudiantes desarrollan en los diversos dominios del conocimiento, puesto que, cuando los educandos se percatan de que han adquirido una mayor pericia en sus habilidades, presentan una mayor motivación que les permite seguir aprendiendo (Schunk, 2012).

Csikszentmihalyi & Hemanson (1995) proponen dos tipos de motivación asociados a las acciones que llevan a cabo los seres humanos, las cuales se denominan extrínseca e intrínseca respectivamente. La primera de ella se asocia las gratificaciones que tiene origen fuera de la actividad, como por ejemplo cumplir un logro académico, ser elogiado y evitar

el posible castigo derivado de no conseguir el éxito en esa actividad. Sin embargo, la segunda forma de motivación, también se refiere a conseguir un logro, pero el fin de este radica dentro del individuo, es decir, por el propio bien, inclusive si no se presenta una recompensa externa.

Lo anterior también se aplica al aprendizaje, donde los estudiantes de muchas escuelas presentan un tipo de motivación extrínseca, puesto que no se evidencia un nivel de disfrute, sino que las actividades para la adquisición del conocimiento se realizaba bajo la presión parental o social y están ligadas a formas de recompensa externa. A pesar de que la motivación intrínseca no es general en los ámbitos escolares actuales, esta se puede presentar de manera espontánea, como por ejemplo el juego, en el que los niños prestan atención porque lo que se les está ofreciendo es interesante e importante para ellos. Dweck et al (1986, 1992), Nicolls et all (1985) citados por Csikszentmihalyi & Hemanson (1995) postulan que los estudiantes que están intrínsecamente motivados muestran "metas de aprendizaje" que hace referencia a conocimiento, conducta, habilidad o estrategia que generan los estudiantes al momento de responder ante una tarea, entretanto los estudiantes que tienen motivación extrínseca presentan "metas de desempeño" asociadas a las tareas de deben efectuar.

A continuación se presenta un esquema del desarrollo del aprendizaje a través del modelo de motivación intrínseca. Inicialmente, Csikszentmihalyi & Hemanson (1995) hacen referencia al Gancho, que involucra los procesos vinculados a la curiosidad, la cual implica los estímulos contextuales que “atrapan” la atención del individuo. Posteriormente,

a partir de esa curiosidad se desprende el interés, que es entendido como el grupo de estímulos asociados a los intereses personales. De estos intereses se derivan tres oportunidades de participación. La primera oportunidad es sensorial e implica aspectos como lo visual, lo auditivo y lo cinestésico. La segunda tiene que ver con la dimensión intelectual, que comprende el componente racional, científico e histórico. La tercera oportunidad de participación, es de orden emocional e involucra habilidades como la empatía y la auto-reflexión. Estas oportunidades se consideran entre las condiciones necesarias para que tenga lugar el estado de flujo e inciden en la manera en que el individuo se involucra en los desafíos (de los que se sabe que tienen niveles graduales) y despliega sus habilidades (destrezas que pueden modificarse con la práctica y en relación con la zona de desarrollo próximo).

Eventualmente el individuo accede a la complejidad de la conciencia vinculada al estado de flujo el que participa la motivación intrínseca como factor gratificante. Lo anterior requiere de un alto nivel de desafío, ya que resulta fundamental evitar la incidencia del aburrimiento y obtener un incremento de las habilidades para prevenir la frustración, lo que comprende una gran actividad a nivel de la complejidad sensorial, intelectual y emocional.

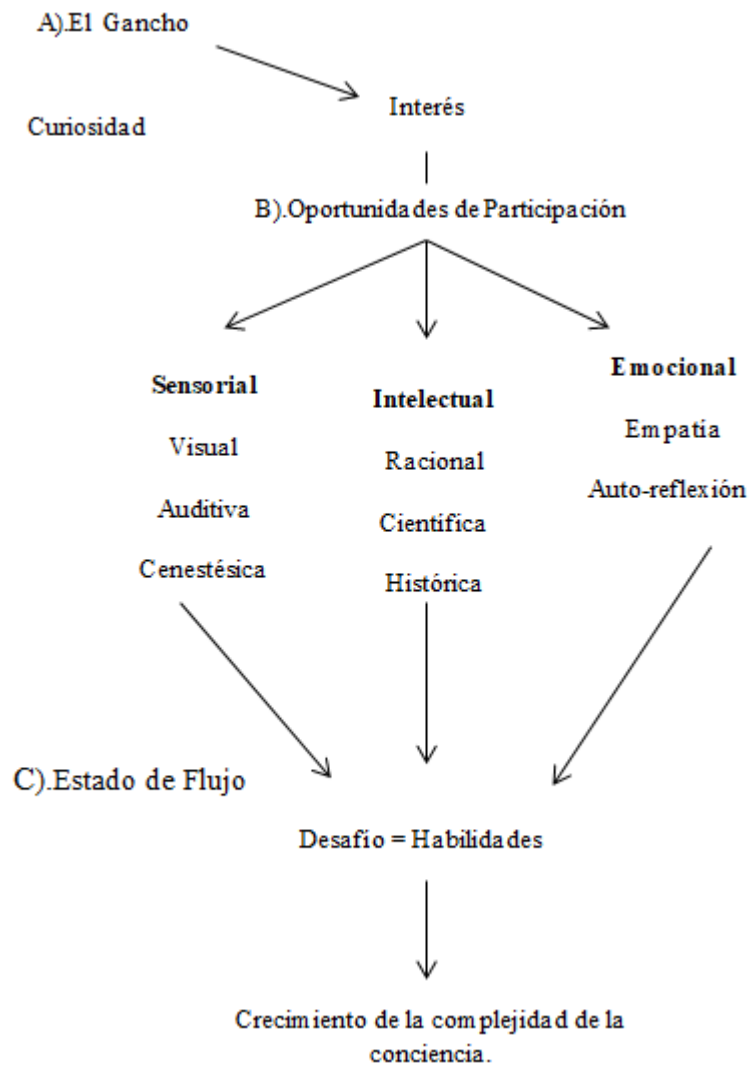


Figura 1. El desarrollo del aprendizaje a través de la motivación intrínseca. Basado en The development of learning through intrinsic motivation in museum settings Csikszentmihalyi & Hemanson (1995)

En general la figura anterior señala que se debe despertar la curiosidad del individuo y después favorecer la generación de un interés sostenido, para que el aprendizaje tenga lugar. El interés asociado a la curiosidad debe estar vinculado con el aprendizaje, los elementos que constituyen el contexto de la persona y además, debe contar con características desafiantes, que promuevan la exploración y el desarrollo de habilidades por

parte del individuo. Como menciona Moore (1992,p 36) citado por Csikszentmihalyi & Hemanson (1995), la educación debe “*hablar tanto al alma como a la mente*”. Sus propósitos están relacionados con propiciar la interacción del conocimiento con el contexto de cada persona, con hacer duradera su experiencia en la memoria, y con evitar que este se disipe de la conciencia sin dejar rastro.

Csikszentmihalyi & Hemanson (1995) plantean que existen unas condiciones para “entrar” en estado de flujo, estas implican en primera medida disponer de metas claras, donde se puedan desprender reflexiones, plantearse cuestionamientos y elaborar comparaciones, en compañía de una persona que cuente con un conocimiento previo para guiar el proceso de aprendizaje del individuo. En este sentido, es importante retomar a Vygotsky cuando hace referencia a la *Zona de Desarrollo Próximo*. También se debe garantizar el establecimiento de un equilibrio entre el nivel de desafío y el desarrollo actual de las habilidades del aprendiz, adecuando cada proceso, a la persona implicada y favoreciendo su capacidad de concentrarse y de poner en juego una adecuado nivel de atención sostenida.

No se debe obviar el hecho que las distracciones están presentes, como el ambiente, el ruido, la fatiga y las necesidades fisiológicas, sin embargo, es necesario enriquecer los entornos sociales para apoyar la autonomía y responsabilidad, en vez de controlar el comportamiento. Estos entornos son un soporte para las personas, puesto que, se brindan opciones y se hace un reconocimiento de las perspectivas o sentimientos, donde se le da lugar al otro, que expresa quien es por medio de la elección consciente de sus acciones. Es por ello que es necesario que el individuo se sienta en la libertad de elegir.

Las personas presentan una disposición frente al aprendizaje, cuando se siente un apoyo, donde se da lugar a las ideas del otro, donde se puede hacer una exploración de los gustos, sin un señalamiento negativo y cuando no hay expectativas predefinidas que coarten su comportamiento. Es entonces, el apoyo un fundamento para brindar confianza y seguridad, para así proporcionar el inicio del descubrimiento y el aprendizaje intrínsecamente motivado.

## **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Si se tiene en cuenta lo planteado en cuanto a narrativa y psicoanálisis, hasta este momento en este marco teórico, la literatura infantil cobra un papel fundamental y como lo plantea Teresa Colomer (2005), se convierte en una "escalera" que les permite al individuo, apropiarse de formas, cada vez más elaboradas, de los usos del lenguaje y al mismo tiempo del conocimiento sobre su cultura. La literatura avanza y se complejiza junto con el mundo que los niños van construyendo, así mismo, cada vez que se les presenta una mayor cantidad de personajes, narrativas más complejas, finales inesperados, relaciones ambiguas, entre otras. De esta manera, el texto literario le sirve de apoyo al niño en el proceso de conocimiento de sí mismo y de apropiación de la cultura a la cual pertenece.

En este sentido Colomer plantea, (2005) que los cambios en los finales aportan a la ampliación de las posibilidades narrativas de la literatura infantil y juvenil. De esta manera, evoluciona conforme avanza el desarrollo de los niños, se complejiza de la misma forma como el mundo de los niños se hace más intrincado y aumenta las exigencias de lectura a medida que el niño crece. Este cambio también se debe a las transformaciones en la imagen

que tradicionalmente se ha tenido del niño, las posibilidades que se les ha atribuido a lo largo del tiempo. La ampliación de los tipos de temas que pueden ser tratados en los libros dirigidos a la infancia es fundamental en este proceso de cambio. Los educadores han evidenciado como es favorable en el proceso educativo el acercamiento a la “verdad”, el presentar a los niños cuentos que los puedan acompañar en su proceso de crecimiento y que traten temas cercanos a sus vivencias cotidianas.

El cambio en el propósito moral de la literatura infantil ha contribuido a la ejecución de ciertas modificaciones en la misma. En la actualidad se busca que los libros abonen al desarrollo de capacidades que les permitan a los niños afrontar conflictos internos que anteriormente, muchas veces no eran aceptados. Los cambios que se han presentado en los finales de las historias dirigidas a la infancia, han permitido que los niños aborden temas que, a pesar de ser difíciles de tratar, es indispensable que los afronten y discutan acerca de ellos. También, parte de la literatura actual, le presenta a los niños historias más reales, acordes con el mundo que los circunda, y con las posibilidades que este les brinda.

En conclusión, la literatura es una herramienta infinitamente rica en posibilidades para los niños y jóvenes, los acompaña en su proceso de crecimiento, le aporta aprendizajes, facilita su desarrollo y los apoya al resolver sus conflictos. Por esa razón es necesario pensar en la promoción y animación de la lectura como herramienta para afrontar la problemática de las dificultades en la formación del proceso de lectura.

Al hablar de promoción y animación de la lectura Robledo (2010) postula que son actividades relativamente recientes, no solamente en Colombia si no a nivel mundial,

además propone que requieren un mediador lector, el cual procura que otros lean y se formen como lectores. La promoción de lectura es un trabajo de intervención socio cultural, respecto al cual, Robledo (2010) hace la diferenciación entre promoción y animación, definiendo la primera como un campo más global, que en palabras textuales *“incluye estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, pedagógico, mientras que la animación se considera una práctica educativa, dirigida al acercamientos de las personas a los materiales de lectura”* (2010. p 35)

Estos dos campos que tiene en común la lectura y generar estrategias para que una persona se convierta en lector a largo plazo, se diferencian en los modos de organización, es decir, animar consiste en un asunto más personalizado, basado en los gustos del participante, además de esclarecer que es una guía para que las personas cumplan con el objetivo de leer. De esta manera, se asume al animador como un mediador entre el texto y quien lo lea, mientras que la promoción es la estrategia que se emplea, en otras palabras, es todo el plan que se diseña para una intervención lectora. Animar, como lo menciona Robledo (2010) es dar vida, citando en sus palabras *“quien anima infunde soplo vital a los textos, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura”* p 3.

Animar es una invitación, es dejar que el texto establezca una relación con la persona que lo lea, y esa es la función principal del animar además de brindar pistas o claves para una mejor interpretación. Por ello se puede decir que estos dos campos emergen en un mismo punto que invitan a leer, pero en la animación se establece una relación mientras en

que la promoción es una cuestión de planeamiento de una actividad, la cual se instaure bajo los parámetros de lo legal, para crear así espacios de participación de la comunidad.

Para tener una idea del lector activo al cual se pretende llegar mediante las estrategias anteriormente nombradas, Solé (1998) nos presta una idea clara de este, mostrándolo como la persona que procesa y examina el texto, quien tiene una interacción con la obra escrita. Para establecer esta relación entre un lector activo y el texto es necesario que exista una finalidad, dos lectores pueden tener el mismo texto pero ambos buscan algo diferente de este o lo pueden interpretar de manera diversa, queriendo decir que los textos nos ofrecen varias expectativas a partir del objetivo que se plantea a la hora de leerlo. Como puede ser cocinar cierto tipo de comida, informarse sobre un tema o encontrar la normatización de algún juego.

Para expresar que el lector es activo, más que generar una relación con el texto debe establecer anticipaciones, no de manera tradicional donde el texto es codificado y descifrado para su lectura, sino a partir de los conocimientos previos, de los alcances cognitivos que cada lector, realizando inferencias que sean verificadas a medida que el texto avanza, este proceso no se da solo en textos narrativos o novelas policíacas, sino por el contrario es un aspecto que permea cualquier escrito.

En esa medida es que se establece un lector activo, en la que este puede hacer inferencias y anticipaciones de un texto que después serán corroboradas, en palabras de Solé (1998) *“el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis contundentes a la construcción de la*

*compresión del texto, y del control de esta compresión, de comprobación de que la comprensión tiene lugar” p24.* Con esta cita se da lugar a un lector que establece hipótesis, que tiene una conversación con el texto y no se limita a una codificación sino que se ubica a partir de sus conocimientos y genera una comprensión eficaz del texto.

Al hablar de lectura y escritura tradicionalmente se puede pensar en un proceso de adquisición que tiene lugar en la básica primaria, donde enseñan el fonema y grafema. Pero en la actualidad estos dos conceptos se han transformado convirtiéndose así en un aspecto que refiere a la cultura, es decir no es solo un acto del desarrollo cognitivo, sino que esta permeado por la cultura, por el contexto, relaciones sociales y la cosmovisión de esta. Leer entonces deja de ser un acto mecánico para convertirse en una manera de relacionarse con el mundo, de aprender costumbres, poder romper distancias y conocer lo que existe alrededor.

Robledo (2010) Cita a Kalman señalando lo siguiente “... *En este trabajo, la práctica se refiere más a las oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas que a un estricto uso utilitario de la lengua escrita(..).*” En este apartado encontramos esa relación socio-cultural de la lengua escrita, más que el hecho mismo de leer, es una relación cargada de simbolización y comprensión de otro, de establecer que la lectura y escritura son actos que permiten conocer el contexto del lector, además de permitirle darle un lugar dentro de la sociedad.

## PARATEXTOS

Gemma Lluch (2005) nos habla de paratextos en la literatura infantil señalando algunas definiciones de autores como Gerard Genette, y posteriormente Seuils (1987). *“lo define como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro”*. Después cita a Genette quien *“lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción”*.

Con esta introducción que hace Lluch de los paratextos se logra presentar una idea general de los aportes que estos brindan, no solo a la comprensión posterior del texto sino por la identidad que cada texto toma a partir de la caracterización de la colección y autor e ilustrador del mismo. Es en esa medida que los textos infantiles cobran una importancia vital, no sólo por el contenido que se caracteriza por su sensibilidad y grandes aportes a la realidad de niño, sino porque resalta como en los textos de adultos, la importancia del libro.

Para exponer la singularidad de cada libro es necesario establecer la presentación de la portada, pues en ella emergen distintos puntos que facilitan anticipar el contenido del libro. Primero se encuentra con una imagen, una que posiblemente nos permitirá establecer que se trata la historia junto con el título, que más que aportar al contenido del tema da indicios del género y establece un criterio de elección para quien desee leerlo.

El nombre del autor e ilustrador, si bien pueden ser personas diferentes también encontramos el caso de que estos son la misma persona, este parte es fundamental para

saber quién es la persona encargada de la creación del texto, quien se tomó el trabajo ya sea de recopilar el cuento o en su defecto de redactarlo, además de enseñar el nombre de quien hizo la hermosa labor de ilustrar el cuento. Este aspecto toma importancia en la medida que se le puede enseñar al niño el reconocimiento del trabajo del otro y este se sitúe de manera respetuosa frente al texto.

Por último se confiere el contexto relacionado con la serie o colección a la que pertenece el libro, además se presenta el género literario correspondiente, dejando abierta la posibilidad de leer toda una colección, en el caso de que el lector encuentre interés el algún texto. Estos paratextos antes nombrados son vitales para la selección de libros, es decir que facilitan la selección y permiten establecer anticipaciones que pondrán expectativas en el lector que eventualmente accederá a leerlas. Estos paratextos se perfilan como recursos positivos tanto para quien crea el texto como para quien lo distribuye, pues permite llamar la atención, capturar expectativas para finalizar con la lectura, no solo de un texto, sino posiblemente de toda una colección.

## **9. METODOLOGÍA**

El presente trabajo hace uso de estudio de múltiples casos con orientación cualitativa, en el que se realizó una evaluación y análisis clínico de cada sujeto. Los participantes tenían como común denominador la presencia de dificultades en relación con la lectura, sin embargo, no contaron con ningún tipo de diagnóstico neurológico. Se desarrolló una propuesta lectora que le permitió a los niños establecer nexos entre las diferentes actividades propuestas, es decir, que se lograron seguir una secuencia a lo largo del trabajo, convirtiendo así el trabajo en general en una unidad enriquecedora, tanto para los niños como para las investigadoras.

Se desarrolló un programa de actividades de lectura en voz alta, el cual fue adaptado a las necesidades y características particulares del grupo de niños. El propósito de dicho programa consistió en posibilitarles a los niños la construcción de un vínculo emocional con la lectura, contribuyendo al fortalecimiento de su dimensión motivacional. Se les presentó a los participantes un panorama de actividades diferente al que pueden encontrar en el ámbito académico tradicional. Dicho programa de actividades se desarrolló en tres momentos, un grupo de actividades antes del proyecto, seguido de un espacio durante y otro que se llevó a cabo después de terminada las actividades de lectura.

Momento uno: Las actividades fueron enfocadas en la construcción de un panorama general de la situación de cada niño. Se recolectó la información de las diferentes personas que interactúan con los niños (Docentes y padres, además de tener en cuenta la revisión de los reportes académicos), con el objetivo de contar con una aproximación sobre el perfil cognitivo de los niños a través pruebas neuropsicologías y de creatividad. Particularmente se examinó la historia de vida de los niño, buscando tener una acercamiento cualitativo sobre la manera como cada niño ha construido su relación con la lectura (ver anexo 1). Se indagó acerca de los gustos literarios de cada participante con el objetivo de tener una base para la selección de las obras literarias que se abordaron en las actividades de lectura. Además de las entrevistas iniciales, adicionalmente se realizó una actividad introductoria donde se les presenten tanto a los padres como a los niños las características y objetivos del proyecto, y el cronograma de actividades a realizar.

Momento dos: Se establecieron sesiones individuales y grupales, que se desarrollaron en diversos escenarios como el colegio, el hogar y la biblioteca. Para ello, se utilizaron cuatro cuentos con el propósito de facilitar la apropiación de los libros, y promoción de la lectura. (Ver Anexo 2). Estos cuentos fueron seleccionados considerando los intereses y gustos de los niños que participaron en el proyecto. A continuación se presenta los títulos de textos empleados y el propósito de su elección para el presente estudio.

*Los Tres Cerditos* (Joseph Jacobs). Como cuento ampliamente difundido, se parte del vínculo que los niños ya han formado con el texto. Además, se aprovecha de la

presencia de animales como personajes y las posibilidades que permite el lobo para presentarle a los participantes diferentes perspectivas del mismo.

*La Auténtica Historia de los Tres Cerditos* (Jon Scieszka) y *Los Tres Lobitos y el cochinito Feroz* (Eugene Trivaz). Favorece la comparación con la versión tradicional, que se le presentará al niño en la primera parte de la propuesta, debido a que se perfilan como parodias del cuento de Joseph Jacobs.

*Busca Lobo* (Ana María Machado). Este texto permite hacer un recorrido por los diferentes personajes del lobo presentes en diversas historias de la literatura, tales como *Caperucita Roja* de Charles Perrault y la versión de los hermanos Grimm, *La Historia de los Tres Cerditos* recopilación de Joseph Jacobs, *El Lobo y los Siete Cabritos* y *El Lobo y el Cordero* de las Fábulas de La Fontaine, *Lobo con Piel de Cordero* de las fábulas de Esopo, *El Libro de la Selva* de Rudyard Kipling, la leyenda de Rómulo y Remo, *Pedro y el Lobo* historia escrita por Sergéi Prokófiev y por último *El Lobo de Gubbio*.

Momento tres: A partir de los gustos literarios de los niños, se propuso una actividad donde estos hicieron uso de sus habilidades creativas elaborando un cuento, que se presentó de manera oral. Para favorecer este proceso, inicialmente se discutió con los niños acerca del concepto de cuento, considerando aspectos como la estructura de los textos narrativos (Inicio, nudo y desenlace).

Tabla 2. Resumen de las actividades de lectura en voz alta.

| Título y descripción de las sesiones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Demandas cognitivas                                                                                                                                        | Recursos                                                                                                                                                                                                                                               | Tiempo                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Esta primera sesión tendrá como objetivo realizar una exploración de los conocimientos previos de los niños, es decir indagando sobre las historias que conocen, lo que saben del personaje lobo y la caracterización que hacen de estos personajes a partir de los textos que ya han leído o por lo menos de los que han escuchado.                                                                                                                                                                                                           | -Memoria<br>-Comprensión                                                                                                                                   | - Presentación e Introducción del proyecto<br>-Buscar conjuntamente la relación entre los diversos libros de literatura infantil (análisis de los paratextos)<br>-Preguntas para construir el perfil de lobo arquetípico de los cuentos. (ver anexo 2) | - 10 minutos<br>- 20 minutos<br>- 20 minutos |
| Esta sesión tiene como eje central la Historia de los tres cerditos, un cuento clásico recopilado por Joseph Jacobs. El abordaje del libro se realizará de una manera diferente a la que él está acostumbrado, centrándonos en la discusión sobre los estados mentales de los personajes. Se promoverá que los niños efectúen un análisis crítico sobre lo que piensan cada uno de los personajes en escena, de manera especial que construya una idea propia del personaje lobo, de sus pensamientos, sentimientos, motivaciones e intereses. | -Comprensión<br>-Memoria<br>-Habilidades empáticas<br>-Reconocimiento de emociones a nivel narrativo<br>- Teoría de la mente<br>-Habilidades Especulativas | -El cuento de los tres cerditos de Joseph Jacobs.<br>- El cuento<br>-Lectura del cuento de los tres cerditos de Joseph Jacobs.<br><br>-Preguntas para realizar un análisis crítico de los estados mentales de los personajes. (ver anexo 2)            | - 40 minutos<br>- 10 minutos                 |
| En esta sesión se va a abordar las lecturas de los cuentos <i>La Auténtica Historia de los Tres Cerditos</i> de Jon Scieszka y <i>Los Tres Lobitos y el Cochinito Feroz</i> de Eugene Trivaz,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | -Memoria<br>-Comprensión<br>- Establecimiento de relaciones entre las dos historias.<br>-Habilidades Especulativas                                         | Lugar: Biblioteca de la escuela<br>-El cuento la Auténtica Historia de los Tres cerditos de Jon Scieszka y Los tres Lobitos y el Cochinito Feroz de Eugene Trivaz.                                                                                     | 40 minutos<br>10 minutos                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| en el cual se va a establecer un punto comparativo entre la primera sesión y la presentación del lobo de estos cuentos. Por lo que se indagará sobre los personajes, las diferencias y características que puede percibir en cada uno de los cuentos.                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                      | -Lectura de cuentos<br>-Construcción de un cuadro comparativo de las diferencias y semejanzas del primer cuento y el segundo cuento, en cuanto al personaje lobo.                                         |        |
| Se abordará el texto Se busca lobo de Ana María Machado como texto eje del proyecto. Se le propondrán a los niños que cada vez que en el texto se haga alusión a un cuento, fábula o leyenda éste lo busque, lo lea o simplemente lo hojee, para así poder ampliar su conocimiento, tanto del personaje lobo, como de los cuentos en donde éste tiene un papel protagónico.                                                                                                                        | -Memoria<br>-Comprensión<br>-Habilidades Especulativas                                               | -Lugar : Biblioteca Infantil Comfandi<br>-Cuento Se Busca Lobo de Ana María Machado<br>- crear hipótesis sobre los acontecimientos sobre lo que ocurrirá.<br>-Caracterizar el lobo de cada parte historia |        |
| Para terminar, el proyecto de animación de lectura <i>¡Que ojos tan grandes tienes... son para leer mejor!</i> , se propondrá una actividad donde el niño pueda establecer un criterio particular y cree un cuento a partir de la caracterización del personaje lobo que haya construido a lo largo del proyecto. Sin embargo, Esta actividad se realizará de manera oral, a través de una representación tipo teatral, donde se creen los personajes y el escenario donde transcurre la historia. | -Memoria<br>-Comprensión<br>- Flexibilidad cognitiva<br>- Pensamiento Divergente<br>-Teoría de mente | -Construcción de un cuento desde una perspectiva a nivel oral.<br>-Escenario y personajes donde se va a contar la historia                                                                                | 1 hora |

## **PARTICIPANTES**

El grupo de participantes en este estudio comprende cinco niños de edades entre 8 a 10 años, que durante el momento de la realización del trabajo estaban cursando segundo y tercero de básica primaria, de la ciudad de Cali. Además de presentar problemas escolares, estos participantes se caracterizaron también por no tener un diagnóstico de alguna de anomalía de carácter neurológico. El estudio no consideró dentro del análisis variable como clase social, género o raza.

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta la información que proporcionada por las docentes jefes de grupo de la jornada de la mañana, quienes postularon a los niños que podrían cumplir con los criterios de selección. Posteriormente, se citó a los padres de familia de estos niños y finalmente se seleccionó aquellos cuyos padres manifestaron disposición para colaborar.

## **CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

La Institución Educativa Ana María Vernaza es una organización ubicada en la ciudad de Cali, en la comuna siete, barrio Siete de Agosto. Es una sede del Colegio Siete de Agosto, de sector oficial. La escuela es mixta, tiene jornada en la mañana y en la tarde, que comprende los grados de Transición y básica primaria. La cantidad de estudiantes por aula suelen ser aproximadamente de 30 a 35, con una única docente, quien se encarga de todas las materias académicas a excepción Educación Física.

## INSTRUMENTO

La utilización de los instrumentos comprendió tres fases. La primera consistió en hacer una búsqueda de las dificultades que el niño presentaba, e indagar por aspectos relacionales asociados con: la lectura, su entorno escolar y familiar. La segunda fase permitió ver el estado motivacional del niño durante las actividades. Finalmente, la tercera fase consistió la ejecución de los instrumentos, que tenían como objetivo indagar acerca de la dimensión motivacional de los niños, con el fin de detectar los cambios que se presentaron durante todo el proceso.

El primer instrumento se usó con el propósito de descartar la presencia de cualquier tipo de dificultad de origen neurológico y contar con una medida de aspectos cognitivos del niño fue la *Evaluación Neuropsicológica Infantil* (ENI), que evalúa a niños entre los 5 y los 16 años. Es una batería que se usa para obtener una valoración neurocognitiva integral en niños. Esta batería evalúa atención, habilidades constructivas, memoria de codificación, habilidades perceptuales, memoria de evocación, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas. Para el presente trabajo se utilizaron diferentes subpruebas que incluían, habilidades gráficas, memoria (codificación y evocación), habilidades perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, atención y funciones ejecutivas. Estas subpruebas permitieron tener un sustento detallado del estado integral del niño proveyendo información relevante para el estudio. Así mismo se aplicó la prueba de Go no Go, para evaluar control inhibitorio.

En cuanto a la creatividad, se aplicó *la Prueba Verbal de Creatividad*, (PVEC) una adaptación española del *Test Verbal de Torrance*. La PVEC está formada por tres actividades donde el niño debe hacer una suposición a una situación, hacer unas preguntas inusuales, dar respuesta sobre el posible uso inusual de un elemento y por último hacer la mejora de un producto. Además se utilizó la adaptación española del *Test de Pensamiento Creativo de Torrance: Expresión figurada*, donde el niño tiene como tarea componer un dibujo incluyendo un elemento (Ovalo Verde), completar un dibujo, componer diferentes figuras utilizando líneas paralelas. Estas actividades tienen como común denominador mirar en los productos de los niños, originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración.

En cuanto a las habilidades narrativas se utilizaron dos Tareas, la primera Generación de Historias (Ocampo, Arteaga y Sierra aún sin publicar), que consistía en presentarle a los niños seis laminas, de las cuales cuatro de ellas tienen escenas consecutivas de una historia, otro contenía un elemento que no tenía relación aparente y por último una lámina en blanco. El objetivo general de la prueba es evidenciar pensamiento divergente, coherencia narrativa, creatividad, despliegue de ideas fantásticas y mágicas. (Ver anexo 3)

La segunda tarea denominada *Tarea de Expresión Narrativa*. (Bonilla, 2010). Material que fue producto de su trabajo de grado llamado *Exploración de la coherencia en la construcción de narraciones orales y escritas de tres niños: una mirada en positivo del sujeto y sus potencialidades*, Esta prueba tiene dos momentos, el primero consiste en leer el inicio de un cuento, llamado *el Zorro y el Caballo* de los Hermanos Grimm, a continuación se le propone al niño que construya el nudo y desenlace del cuento, además de responder

unas preguntas que indagan por los personajes, lugar donde se desarrolla la historia y la problemática del cuento. El segundo momento consiste en leer al niño el nudo y desenlace del cuento original, luego se formulan preguntas que le permiten establecer diferencias y semejanzas entre la historia original y la creada por el participante, dar la opinión de los finales de las historias y pensar que elementos originales y creativos incluyo en su propia versión de la historia. (Ver anexo 4)

Por último se llevó a cabo las actividades que integran el proyecto ¡Qué ojos tan grandes tienes! ....Son para leer mejor. Este proyecto se desarrolló con el objetivo de promover y animar la lectura a través del uso de literatura infantil, es decir por medio de actividades de lectura en voz alta, donde se busca que el niño haga hipótesis de la historia, anticipaciones, cambios de final, lectura de los paratextos, además de fomentar su la motivación frente a estas actividades. (Ver anexo 2)

Para llevar a cabo el seguimiento del componente de motivacional se hará uso de una escala tipo Likert, donde se indagan por los gustos del menor en relación con la lectura. (Ver anexo 5). El autoreporte se aplicó en tres momentos diferentes del proyecto, al inicio, a la mitad y al final. Con el objetivo de evidenciar cambios a nivel motivacional en los niños hacia las actividades de lectura que se presentaron a lo largo del proyecto.

## **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y MANEJO DE LA INFORMACIÓN**

Para el análisis del proyecto se tendrá en cuenta las puntuaciones obtenidas en la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y El Test creativo de Torrance: Verbal y figurada. Además se utilizará un autoreporte basado en el cuestionario que empleó Csikszentmihalyi en su texto *Putting flow theory into educational practice (1991)*, con el fin de indagar por los estados emocionales de los niños al momento de leer y de esta manera percibir si se presentan cambios a nivel motivacional en el transcurso del proyecto.

A continuación se presentan las categorías que guiarán el análisis de la información recolectada del siguiente estudio:

- *Dimensión socio-Afectiva.* Comprende temas como: la introducción al proceso lector, metodología de educación y relación con la lectura.
- *Dimensión actitudinal.* Indaga por acerca de aspectos cognitivos, conductuales, afectivos y motivacionales.
- *Dimensión neuropsicológica y habilidades creativas.* Aborda aspectos como oído fonemático, análisis y la síntesis cinestésico táctil, organización secuencial motora, regulación y el control de la actividad voluntaria, análisis y síntesis espaciales, retención audio verbal y retención visuo- espacial. Así mismo considera componentes de la cognición creativa, como flexibilidad, originalidad, elaboración, fluidez y pensamiento divergente.

## **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Para la realización del presente estudio se tuvo en cuenta los principios de manejo ético de la información y protección de los participantes. Se llevó a cabo una reunión con los padres de los niños y profesores donde se presentaron los objetivos del estudio y se diligencio el documento de consentimiento informado. (Ver anexo 6).

## HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Los niños participantes presentan características particulares a nivel de la lectura por lo cual es foco de atención del presente estudio. Manifiestan que no le gusta leer, y probablemente presentan dificultades a nivel académico por el mismo motivo. El origen de estas dificultades al parecer se encuentran asociado a un aspecto motivacional que no les ha permitido construir un nexo adecuado con la lectura o cualquier actividad que genere este tipo demanda.

Los momentos de lectura son relacionados por estos niños con el aburrimiento y la carga académica. En la institución les piden que cumplan con unos requisitos en cuanto al tiempo de lectura y estos muestran disgusto al leer, quizás debido a que se presenta esta actividad como una obligación. La lectura autónoma ha sido entorpecida por estas dificultades presentes en los niños y han provocado en ellos una actitud de molestia ante la misma. Esto último les ha generado dificultades en el colegio porque se distraen fácilmente de la clase y no les gusta copiar en el cuaderno.

A continuación se presentará los casos de cada niño participante. Para mantener la confidencialidad de su identidad se cambiaron sus nombres, de esta manera, los nombres que se utilizaron son Azul (Participante 1), Antonia (Participante 2), Martina (Participante 3), Samuel (Participante 4), Juan David (Participante 5).

Para describir de manera breve la situación familiar, los rasgos psicológicos más relevantes y aspectos de su perfil cognitivo se estructuraron cuentos cortos que presentan dicha información.

### **Participante No 1**

#### **EL LOBITO AZUL .... QUE NO LE GUSTABA IR A LA ESCUELA**

...Había una vez, un lobito que no tenía reglas claras dentro de su casa, normalmente podía hacer lo que quisiera, no tenía responsabilidades por las cuales dar cuentas o recibir algún tipo de castigo y no le gustaba ir a la escuela. Era grande y fuerte pero no tenía amigos con los cuales jugar, constantemente estaba triste y solo. Vagaba por los pasillos de la escuela y llevando siempre su saco azul, por eso los compañeros le decían el Lobito Azul. Para él la escuela era aburrida, no le gustaba leer ni escribir, sentía que no lo hacía bien y prefería dibujar, pues esta era una actividad que le gustaba y le permitía ser feliz. Podía pasar la mañana entera dibujando y creando historias en las que se soñaba viviendo en un mundo diferente al suyo, donde tenía una familia junta, con unos papas que no peleaban y se querían mucho. Aunque lastimosamente estas solo eran invenciones, pues en la vida real tenía que toparse con la cruda realidad, donde sus padres no vivían juntos y ahora él debía aprender cómo vivir con eso. El lobito era muy inteligente, pero no le gustaba mostrárselo a la gente, le iba mejor haciéndose el que no sabía, para que no lo pusieran hacer actividades escolares que al fin y al cabo no le gustaban. Pero cuando nadie lo veía tomaba los libros y los leía por su cuenta, cuando le interesaba una historia podía hacerle cambios a los finales,

hacia hipótesis y anticipaciones, hacia reflexiones críticas pero shhh eso es un secreto.

Nadie puede saber lo que puede hacer el lobito azul. Shhh.....

| DATOS GENERALES DE AZUL    |                                                                                                                        |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fecha de nacimiento</b> | 11 de Septiembre de 2007                                                                                               |
| <b>Edad</b>                | 9 años 11 meses                                                                                                        |
| <b>Grado</b>               | 3to de primaria                                                                                                        |
| <b>Colegio</b>             | Ana María Vernaza                                                                                                      |
| <b>Dificultades</b>        | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, presenta desmotivación por cualquier aspecto que refiere a la academia. |

### RESUMEN DE HISTORIA CLÍNICA

La madre refiere que fue un embarazo deseado, con múltiples complicaciones de carácter psicológico y biológico. Puesto que, la familia por línea paterna no acepta la relación de estos, ya que tenían diferencias raciales, en varias ocasiones la abuela de la niña intentó agredir físicamente a la madre durante el embarazo con la intención de provocarle una pérdida del embarazo. En cuanto a lo biológico, la niña después de los cuatro meses “*no quiso crecer más*” (según lo expresado por la madre), por lo que la madre debía ir a constantes citas, tener un extremo cuidado y tomar medicamento. El parto fue prematuro por lo que la niña se quedó unas semanas más en la incubadora.

La acudiente refiere que Azul no presentó dificultades en el desarrollo sensoriomotor y ni en la adquisición del habla, señala los hitos del desarrollo los conquisto en el tiempo que se esperaba. Tiene antecedentes familiares de diabetes e hipertensión por la línea materna.

En la evaluación de los signos neurológicos menores no se encontró alteraciones significativas, el desempeño de la menor está dentro de los parámetros normales.

### **DIMENSIÓN ACTITUDINAL**

Azul es una niña muy solitaria, ella prefiere estar sola que compartir momentos ludios con sus compañeros, se relaciona mejor con los varones a quienes desea abrazar todo el tiempo. En cuanto a las normas del colegio, no cumple con la formación prefiere quedarse en el salón así se le haga un llamado de atención. Azul considera que no tiene amigos y que mantiene sola. En cuanto a la academia la menor expresa que no le gusta y que prefiere dibujar, una actividad que considera que tiene mejor desempeño, además afirma que en ocasiones finge “que no sabe” hacer ciertas actividades (en particular leer, o responder ante situación que le generen una demanda cognitiva alta) para no hacerlas, menciona que sabe hacer muchas cosas, solo que estas no le generan ningún gusto y por eso las evita. La profesora de la niña muestra una preocupación por su comportamiento, tanto que ha considera que Azul tiene un déficit o trastorno neuropsicológico de base, que respondería al por qué de sus actitudes. La profesora también resalta que a ella le encanta dibujar y es una actividad que realiza muy bien, tarea que también destaca la madre al hablar de habilidades de la niña. Azul suele ser callada en clase, no copia del tablero y se distrae con mucha facilidad. La madre por otra parte menciona que ella es muy curiosa,

atenta, que tiene facilidad para contar historias, que pasa un buen tiempo en la biblioteca, donde juega en los computadores o juegos de video, practica ajedrez y lee cuentos infantiles. Sin embargo, cualquier actividad que sea de carácter académico suele postergarla o muestra desagrado. El castigo para Azul consiste en quitarle lo que más le gusta que sería la tablet y el celular, sin embargo estos castigos no son sostenidos en el tiempo.

### **DIMENSIÓN SOCIO- AFECTIVA**

Azul, es hija única por parte materna y la hija menor de dos hermanas por la línea paterna. Sus padres actualmente se encuentran separados. Esta separación se realizó debido a maltrato tanto físico como psicológico de ambas partes. A Azul la afecta esta situación, puesto que no logra aceptar su separación, el cambio de hogar y las visitas esporádicas del padre. La madre de la niña es muy permisiva, no establece normas claras dentro del hogar y no le asigna responsabilidades a la niña porque no confía en la capacidad de la niña para llevarlas a cabo. Azul realiza las tareas que le dejen en el colegio en compañía de la madre, que es con quien pasa la mayor parte del tiempo.

En el contexto Familiar de Azul, no tiene como hábito la lectura, ni fomentaron actividades alrededor de esta, sus rutinas diarias girar en torno al uso de la tecnología. Como lo son la televisión, el celular, la tablet. El único momento que se hace una actividad lectora es cuando el padre lee el periódico en horas de la mañana. (Situación que no se volvió a ver debido a la separación). El padre de Azul es técnico en mantenimiento de aires acondicionados. Y la madre es administradora de empresa, técnica en mantenimiento de computadores, técnica en mantenimiento de aires acondicionados, pero actualmente se dedica a su hija y trabaja medio tiempo vendiendo arepa cerca de su casa.

En la escuela se fomenta una lectura ligada a la academia, donde se hace énfasis en leer solo aspectos relacionados con temas que se abordan en clase. No hay un momento de esparcimiento para leer textos con la idea de alimentar el deseo vinculado a esta práctica.

## **DIMENSIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y HABILIDADES CREATIVAS.**

### **EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL (ENI)**

Azul obtuvo en aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) un desempeño acorde con los motivos por los cuales fue remitida por sus maestras. Los dominios con mejores desempeños fueron Habilidades Construccionales, Habilidades perceptuales, Memoria (Codificación y Evocación) y Lenguaje. Por el contrario, los dominios de Habilidades Metalingüísticas, Atención, Funciones ejecutivas y Lectura, mostraron clasificaciones entre Promedio bajas y extremadamente bajas.

Es importante resaltar que en el dominio de memoria se presentaron excepciones que permiten observar las singularidades de esta niña. Azul presenta una diferencia en las ejecuciones de las tareas de lista de palabras y recuerdo de una historia. La primera, presenta una evaluación extremadamente baja en codificación y mejora levemente en la evocación, especialmente en el recobro por claves. La segunda, sin embargo, se mantiene en una puntuación promedio en ambos momentos, aunque también mejora levemente en la evocación. Esto permite observar que el desempeño en memoria para Azul, está ligado a la posibilidad de relacionar lo memorizado con un contexto narrativo, si este aspecto se

hiciera evidente para la niña, podría generar estrategias de memoria que le permitan enfrentar las demandas académicas relacionadas con este aspecto.

## **GO NO GO**

No mostró ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan un adecuado control inhibitorio.

## **TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE (VERBAL Y GRÁFICO)**

Para la Prueba Verbal de Creatividad, a pesar de iniciar con una positiva actitud frente a la prueba, Azul no tardó mucho en presentar los primeros conflictos. En la actividad de preguntas inusuales requirió de mediación constante y negociaciones para que llevara a cabo la resolución de la tarea. Mostró gran resistencia y expreso no tener nada más que aportar, mucho antes del tiempo estipulado para finalizar la tarea. Para las dos actividades finales se observó una mejor actitud de la niña, que se vio reflejada en el alto desempeño alcanzado.

Durante la Prueba de Expresión figurada, Azul demostró una mejor actitud frente a las tareas propuestas, esto gracias a que ella disfruta de las actividades que involucran el dibujo. Su desempeño se ubicó en el percentil 84, comparado con su grupo normativo.

## **TAREA GENERACIÓN DE HISTORIAS**

En esta tarea Azul obtuvo un puntaje de 9/12, ya que logra dar evidencia de conocimiento acerca de la estructura narrativa (Inicio, nudo y desenlace) además hace una articulación estable con los referentes dados (láminas). Organizó las láminas de izquierda a derecha.

A continuación se presenta la organización que la niña confirió al grupo de láminas:

1. Los dos niños sentados pescando
2. EL niño pesca una bota
3. El niño pesca otra bota
4. El niño se pone las dos botas
5. El balón
6. Lámina en blanco

### **Historia Creada**

*Había una vez dos niños que fueron a pescar, uno se llamaba Andrés Felipe y el otro se llamaba Julio, entonces Julio cuando estaba pescando atrapó una bota y Andrés Felipe estaba riéndose y riéndose. Después Julio pescó otra bota y Andrés Felipe siguió riéndose. Así que Julio las uso para seguir caminando y Andrés Felipe preguntó ¿Por qué estas usando esas botas?, pero él no le respondió y después Julio se fue a jugar Fútbol con Andrés Felipe, otro niño que también se llamaba Julio, Christian, Johan, Juan David, Jhonny y Juan Carlos. Formaron dos equipos, Jhoan Christian y los dos Julio fue el primer*

*equipo y el segundo equipo fue el de Juan Carlos, Juan David, Andrés Felipe y Jhonny. El partido quedó 3 a 6 ganando el equipo de Julio el de las botas. Fin del cuento.*

## **TAREA EXPRESIÓN NARRATIVA**

### **Desarrollo del tópico**

La niña mantiene el tema central del relato de principio a fin.

### **Estructura del texto**

La niña establece una relación entre los personajes, su rol y las acciones dentro de la historia.

### **Caracterización de personajes**

Azul incorpora a su historia nuevos personajes pero los articula con la trama del relato.

### **Relaciones entre conciencia y acción.**

La niña dentro de su historia logra dar evidencia pensamiento y sentimientos de los personajes.

En general Azul consigue hacer una articulación entre la historia que se le propone y la historia real. Logra dar solución al conflicto que se planteó desde el inicio, que sería que el caballo llevara el león a la casa del campesino para no quedarse sin hogar. Además es capaz de presentar el recorrido que hace hasta alcázar la solución al conflicto. Señalando las estrategias que utilizó, sin moverse de los escenarios establecidos, el campo y el bosque.

Esta tarea permitió ver un despliegue cognitivo de la menor, además que logro establecer semejanzas y diferencias, concluyendo que su historia era mucho mejor, porque tiene componentes como la amistad, el esfuerzo conjunto, la planeación, y más escenarios que enriquecieron la misma.

### **Historia Creada**

*Después de que el caballo fue abandonado, se encontró al Zorro, y él le preguntó qué le pasaba al caballo, y este le respondió que su amo, (el Aldeano), lo había echado de la casa porque estaba viejo, y eso lo tenía muy triste... que el aldeano le había dicho que lo dejaba volver si traía un león a la puerta de la casa.*

*Luego el Zorro le dijo que lo iba ayudar, que él tenía un amigo que los podía ayudar. Así se fueron al bosque a buscar el amigo, y el amigo resultó ser un león, el zorro le contó lo que le pasaba al caballo y le dijo que si se podía hacer pasar por muerto frente al Aldeano para que este no echara al caballo de la casa y lo tuviera en su casa hasta que se muriera. El león acepto pero con la condición de que lo ayudarán a escapar luego, y aceptó.*

*Se fueron a la casa del caballo, y tocaron la puerta, el León se hizo el muerto y el Aldeano al salir lo vio, y se puso muy feliz y entró al caballo a la granja y puso el León sobre una mesa, cerca de la mesa había una ventana y por ahí es el lugar donde van a ayudar a escapar el león. La idea es que el caballo distraiga al aldeano, para que el zorro ayude a escapar al león y se vayan al árbol de los pájaros (se llama así porque muchos pájaros viven en el) donde están seguros y el aldeano piense que los murciélagos fueron los que se llevaron a león y este no se dé cuenta de que todo era un plan de ellos para que el caballo volviera a la casa.*

*Así fue el león con ayuda del zorro salió por la ventana, camino al árbol de los pájaros se tropezaron con una roca y rodaron, pero el aldeano no se dio cuenta, luego se pararon y siguieron caminando normal hasta el árbol de los pájaros. Todos Habían pensado que ya todo había terminado, pero no, el aldeano le pidió al caballo que le trajera trigo, pero el caballo no sabía dónde conseguir trigo, así que fue otra vez con donde el Zorro a pedirle ayuda, y el Zorro dijo yo tengo una amiga que nos puede ayudar. Lo llevo donde una yegua que tenía trigo, entonces el caballo le pidió un poco de trigo y ella acepto, el caballo contento la llevó a la casa y le agradeció a sus amigos por ayudarle. Al llevarle el trigo al aldeano se puso contento y lo dejó vivir en su casa y le dio comida por siempre fin.*

## **AUTO-REPORTE**

### **Observaciones de los tres momentos de la aplicación del auto-reporte**

#### **Inicial**

Al iniciar el proceso la niña se mostraba reacia a las actividades, siempre preguntaba en qué momento iban a terminar. Le costaba tener una atención sostenida, y tenía muchos movimientos asociados al hacer alguna tarea. También manifestó que no le gustaba nada que tuviera que ver con la academia.

#### **Intermedio**

Azul ha mostrado cambios visibles en su comportamiento, y sobre todo en su discurso. En este sentido, manifestó que ha disfrutado los momentos de lectura, y en palabras de la menor *“yo me hago la que sé para que no me pongan hacer cosas que no me gustan”*. La frase anterior la utilizó para explicar que ella era capaz de hacer muchas cosas, pese a lo que digan los adultos de ella. En esta etapa se mostró más dispuesta a participar e intervenir en múltiples ocasiones, dando sus puntos de vista, el agrado y desagrado por las historias y las posibles causas de los sucesos dentro de los cuentos.

#### **Final**

Azul ha mostrado un cambio frente a la lectura, esto se ve reflejado en su comportamiento. Al llegar a casa crea historias a partir de las trabajadas en sesiones,

además de inventar historias nuevas junto a su sobrino pequeño. La niña se muestra más participativa e interesada en los procesos de lectura en voz alta, pues logra hacer anticipaciones, hipótesis, cambios de final, crea diálogos con el cuento señalando sus puntos de vista, hace análisis de cuentos que ya ha escuchado en su cotidianidad y de aquellos que se trabajaron durante las sesiones. Pese a que la académica es un tema que no le gusta, Azul ha mostrado un interés particular por la lectura, ya que toma textos por iniciativa y los lee.

## **Participante No 2**

### **EL LOBITO MENTIROSO**

Había una vez un lobito pequeño, delgado y muy inquieto que se inventaba las historias más ocurrentes, siempre tenía la razón y poseían en su armario todo los juguetes que existían en el mundo. Solo era nombrarlo y él lo tenía. Al inicio era el más popular, pero después de un tiempo las personas dejaron de creerle, Ahora era el mentiroso y nadie quería jugar con él y este se ponía triste porque le gustaba correr, saltar y reír. En la escuela al lobito se le dificultaban las letras, confundía los sonidos y escribía junto. Le molestaba copiar del tablero por lo que se quedaba atrasado todo el tiempo. Por tal razón, la profesora tomo la iniciativa de ponerlo al frente para que su comportamiento mejorará, pero él seguía triste porque solo quería jugar.

| <b>DATOS GENERALES DE ANTONIA</b> |                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fecha de nacimiento</b>        | 9 de Junio 2009                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Edad</b>                       | 8 años 2 meses                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Grado</b>                      | 2to de primaria                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Colegio</b>                    | Ana María Vernaza                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Dificultades</b>               | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, comportamientos inadecuados en clase, como lo es tomar las pertenencias de sus compañeros y mentir, también presenta desmotivación por cualquier aspecto que refiere a la academia. |

## **RESUMEN DE HISTORIA CLÍNICA**

La madre refiere que fue un embarazo deseado, no tuvo complicaciones y el parto fue natural a término. El padre refiere que Antonia no presentó dificultades en el desarrollo sensoriomotor ni en la adquisición del habla, señala que todas estos hitos en desarrollo los alcanzó en el tiempo que se esperaba.

En cuanto a la evaluación de los signos neurológicos menores en los resultados no se encontraron alteraciones significativas, el desempeño del menor está dentro de los parámetros normales.

## **DIMENSIÓN ACTITUDINAL**

Antonia es una niña muy dinámica, le gusta estar corriendo, saltando, gritando, en general le llaman la atención las actividades que involucren un componente activo y lúdico. En la casa suele estar acompañada de la abuela y el tío de línea paterna con quienes pasa la mayor parte del tiempo, sin embargo la niña tiene una actitud desafiante con esos, no les

hace caso y pasa por alto las advertencias que estos le dan. Antonia se la pasa jugando a las muñecas, haciendo juego de roles y dibujando. Según lo expresado por su papá es muy buena manejando la tablet y el celular (se pasa largos periodos parte del día jugando en estos). Cuando se trata de hacer la tarea Antonia postergan su realización, menciona que la aburre y no sabe cómo hacer esta actividad, que es muy difícil para ella. Los papas de la niña consideran que es muy “hiperactiva” que pregunta todo, es muy mentirosa y peleona.

En la escuela Antonia presenta dificultades en la atención sostenida, no copia del tablero por lo que en muchas ocasiones se queda atrasada y no le gusta estar sentada por lo cual se levanta y le pone charla a sus compañeros, lo que le ha merecido constantes llamados de atención por esta razón. La niña también ha tenido problemas inventando historias que no son ciertas, además de tomar objetos que no le pertenecen, acciones que a la profesora le preocupan.

### **DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA**

Actualmente Antonia convive con su abuela, su tío (de la línea paterna) y su padre. Hace aproximadamente dos años sus padres se separaron. La madre de la niña es empresaria independiente y no vive en la ciudad. Por horarios de trabajo del padre con quien pasa la mayor parte del tiempo es con la abuela, pues este es operario del transporte masivo, y no comparte dispone de tiempo para compartir. Sin embargo la familia afirma que en presencia del padre, la niña tiene un mejor comportamiento y acata las órdenes. Dentro del hogar no tiene responsabilidades establecidas, pero tiene un horario que debe cumplir para dormir y para comer.

En cuanto a la lectura, desde el hogar no se promueve esta actividad. Solo le permiten a la menor desplazarse a la biblioteca, pues como dicen ellos afirman allá le pueden enseñar a leer, ya que, presenta algunas dificultades en el reconocimiento de letras, y tiene errores en la relación del fonema y el grafema.

## **DIMENSIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y HABILIDADES CREATIVAS**

### **EVALUCIÓN NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL (ENI)**

Antonia se destaca en las tareas de imágenes borrosas, denominación de imágenes, seguimiento de instrucciones y comprensión de discurso. Obtuvo puntuaciones dentro del promedio de su grupo normativo en la mayoría de las tareas correspondientes a los dominios de habilidades construccionales, habilidades perceptuales, funciones ejecutivas así como en los subdominios de expresión, comprensión del lenguaje y atención auditiva. Por el contrario, evidenció dificultades en la mayor parte de las tareas de memoria, habilidades metalingüísticas, atención visual y lectura.

Estos resultados indican que Antonia cuenta con variadas habilidades que le permitirán generar estrategias para enfrentar las dificultades en lectura y atención por las que fue remitida por sus docentes.

## **GO NO GO**

No mostró ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuenta con un adecuado control inhibitorio.

## **TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE (VERBAL Y GRÁFICO)**

A pesar de requerir mediación constante durante la aplicación de ambas pruebas, Antonia obtuvo puntuaciones muy altas en las mismas. Sus desarrollos, tanto verbales, como de expresión figurada reflejan niveles de creatividad muy altos, los cuales obtuvieron puntajes ubicados en el percentil 98 del grupo normativo para la prueba verbal, y percentil 83 para la prueba de expresión figurada.

## **TAREA GENERACIÓN DE HISTORIAS**

En la historia que la niña creó, se evidencia conocimiento de la estructura narrativa, sin embargo no lleva a cabo una articulación estable con los referentes dados. Antonia no integró la lámina en blanco, pues desde sus argumentos exponía que en esa escena no pasaba nada. Su puntuación en el escrito es de 4/12.

Organizó las láminas de izquierda a derecha. El orden de las láminas se presenta a continuación

1. Lámina en blanco
2. Lámina donde pisco una bota

3. Lámina donde el niño pesco otra bota
4. Lámina donde están los niños sentados pescando
5. Lámina donde el niño se pone las dos botas
6. Lámina donde está el balón

### **Historia Creada**

*Habían unos niños que se fueron a pescar, uno se llamaba Carlos y la otra Sofía, entonces Carlos pesco una bota y Sofía se le rió, después Carlos volvió a pescar otra bota y la niña otra vez se le rió. Después se fueron a pescar a otro lado para poder pescar pescados. Entonces vio un balón Carlos, lo patio y se fue volando.*

### **TAREA EXPRESIÓN NARRATIVA**

#### **Desarrollo del tópico**

Durante el desarrollo de las preguntas del texto original logra seguir el contenido de la historia, sin embargo dentro de su historia presenta un tópico que no desarrolla por completo, dejando la historias sin una solución al conflicto.

#### **Estructura del texto**

En las dos historias logra establecer una relación entre los personajes, su rol y las acciones que ejecutaban dentro del cuento.

#### **Caracterización de personajes**

En ambas historias nombra los personajes y el papel que cada uno desarrolla.

### **Relaciones entre conciencia y acción.**

En el cuento original de los Hermanos Grimm, Antonia logra establecer la relación entre lo que piensan los personajes y las acciones, sin embargo en la historias de su autoría no atribuye pensamientos o sentimientos a los personajes de acuerdo a los sucesos de la historia.

En general Antonia no desarrolló un final que dé solución a la situación que presentaba el caballo, no articuló la primera parte de la historia con el nudo y desenlace que ella creó. Esta tarea evidencia las limitaciones a nivel de su discurso, Sin embargo hacia el final de la tarea, la niña establece que su historia es muy diferente a la original, que la suya se trata de una tragedia.

### **Historia Creada**

*El señor apareció y quería matar al zorro para que no se comiera a su caballo y al final lo mató... luego pasó que se fueron a dormir. Entonces el zorro encontró al caballo, se supone que no estaba muerto, el revivió porque los zorros tiene 10 vidas. Luego el zorro fue a matar al caballo. Después el señor logró vivir un tiempo más y murió. Fin.*

## **AUTO-REPORTE**

### **Observaciones de los tres momentos de la aplicación del auto-reporte**

#### **Inicial**

La niña no manifiesta gusto por actividades que requieran atención sostenida, prefiere cualquier otra que incluya correr y brincar. Para ella leer representa un acto tedioso, que genera aburrimiento, por lo que se muestra desinteresada y se fatiga rápidamente.

#### **Intermedio**

La niña se muestra a la mitad del proyecto más participativa e interesada en las actividades. En algunos momentos le solicita a sus compañeros seriedad en sus comentarios, pues no está de acuerdo con algunas de sus los posicionamientos de estos frente a los textos. Antonia es capaz permanecer concentrada desde el inicio hasta el final en todas las actividades de lectura en voz alta, hace anticipaciones acertadas sobre los hechos futuros dentro del cuento. La menor a nivel comportamental se le nota el interés por las sesiones de lectura, preguntando por los días de las actividades y las horas que le vamos a dedicar.

## **Final**

Antonia ha mostrado cambios a nivel comportamental, en clase ya no se queda atrasada, pues para poder participar del proyecto debe cumplir con unos requisitos, como lo es hacer las tareas antes de salir y copiar todo lo que está en el tablero. Además de cumplir con las demandas por parte de la docente, logra integrarse con los compañeros del proyecto, participando en la elaboración conjunta de historias, generando hipótesis a partir de las leídas, formulando preguntas sobre el comportamiento de los personajes y los sucesos dentro de la historia. En cuanto a su interés, se evidencia que toma textos (de los presentados por las investigadoras) por iniciativa, y para leerlos requiere que estos contengan mayor cantidad de ilustraciones. Este proceso denota un camino para pensarse una intervención adecuada y una forma donde la niña logre construir una nueva relación con la lectura.

## **Participante No 3**

### **EL LOBITO MIEDOSO QUE NO LE GUSTABA LEER**

Érase una vez un lobito muy lindo y tierno, pero tenía un gran problema le daba miedo

la escuela, pues en ella encontraba muchas situaciones que le hacían sentir mal. Una de estas situaciones era leer, pues no sabía cómo se pronunciaban las palabras, solo le gustaban mamá, papá y oso, si se le presentaban otras se sentía atacado y callaba. También

le atemorizaban los exámenes, decía que siempre le iba mal porque no sabía nada, y cuando se sentía así, se ponía a llorar, en definitiva no le gustaba leer, y mucho menos ir a la escuela. Le parecían geniales los días que estaba en casa. En ocasiones no asistía a la escuela por uno o dos días o a veces toda la semana... Por alguna razón que se desconoce su mamá no la enviaba a estudiar.

| <b>1. DATOS GENERALES DE MARTINA</b> |                                                                                                                        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fecha de nacimiento</b>           | 6 de Agosto del 2008                                                                                                   |
| <b>Edad</b>                          | 9 años                                                                                                                 |
| <b>Grado</b>                         | 2to de primaria                                                                                                        |
| <b>Colegio</b>                       | Ana María Vernaza                                                                                                      |
| <b>Dificultades</b>                  | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, presenta desmotivación por cualquier aspecto que refiere a la academia. |

## **RESUMEN DE HISTORIA CLÍNICA**

La madre refiere que fue un embarazo normal, no tuvo complicaciones de ninguna índole, sin embargo fue un embarazo no deseado y el padre no hizo presente con el cumplimiento de las responsabilidades. En cuanto a la conquista de los hitos del desarrollo, la niña los alcanzó en la edad cronológica correspondiente. En la evaluación de los Signos Neurológicos Menores no muestra signos que evidencien alguna alteración.

## **DIMENSIÓN ACTITUDINAL**

Martina es un niña de nueve años de edad, es muy tímida e introvertida en los momentos que refieren a la academia o cuando le proponen una actividad de alta demanda cognitiva, la cual evade con la mirada y el silencio. En las actividades lúdicas corre, grita y participa de los juegos con sus compañeros de clase, pero en el salón es muy callada y no habla con nadie. A nivel comportamental la niña no tiene ninguna queja, a no ser que se trata de ejecutar tareas de la escuela, donde se pone a llorar o decide no hacerla. En sus palabras *“cuando las tareas son muy duras, yo me pongo a llorar porque no sé cómo hacerlas”*. La madre afirma que Martina es un niña cariñosa, obediente, que le gusta dibujar y es muy atenta, sin embargo se distrae con mucha facilidad y no copia en clase, idea con la que concuerda la profesora, pero a esta última le preocupa dos situaciones, la primera que estando en segundo la niña aún no reconoce las letras y segunda que la niña no asiste a la escuela frecuentemente, además la madre no se involucra en su proceso escolar, lo que no contribuye al mejoramiento del desempeño de la niña.

## **DIMENSIÓN SOCIO- AFECTIVA**

Al inicio del proyecto la menor vivía con la madre y la abuela (adulto mayor). Pero en las últimas sesiones la madre se cambió de domicilio, viviendo ahora la niña con la madre y el novio de esta, en un lugar alejado de la escuela. Dentro del hogar no tiene normas establecidas, ni responsabilidades asignadas. Para su entretenimiento la madre le ha dado acceso a la tablet, donde ve videos de videojuegos y jugaba también.

Actualmente realiza las tareas con el acompañamiento de su cuidadora, pues los horarios laborales de la madre le impiden hacerse cargo de esta actividad (es vendedora). En el hogar de Martina no se ha promovido la lectura, ningún familiar ha fomentado esta actividad en casa, además la niña no muestra interés por ella.

## **DIMENSIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y HABILIDADES CREATIVAS**

### **EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL (ENI)**

En los dominios de habilidades constructivas, habilidades perceptuales, memoria, lenguaje y atención, Martina presentó los mejores desempeños; con la excepción de las tareas de lista de palabras, repetición de palabras y cancelación de dibujos, en las cuales sus puntuaciones se ubican en las categorías de “bajo” y “extremadamente bajo”. Las mayores dificultades que la niña presentó se evidenciaron a nivel de la ejecución en las tareas correspondientes a los dominios de habilidades metalingüísticas y lectura.

Es importante resaltar que al realizar un análisis cualitativo de la ejecución de esta evaluación se evidenció que los aspectos actitudinales y motivacionales tuvieron gran efecto en el desempeño en las tareas propuestas. Aquellas tareas en las que la niña no se sentía segura y expresaba no ser capaz de realizarlas, reflejaron las puntuaciones más bajas.

### **GO NO GO**

No mostró ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan un adecuado control inhibitorio.

## **TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE (VERBAL Y GRÁFICO)**

En el caso de Martina se requirió de variadas explicaciones para mediar la realización de las tareas. En ella se evidenciaba bajos niveles de motivación para llevar a cabo las consignas propuestas. A pesar de estas dificultades, su puntuación en la Prueba Verbal de Creatividad se ubicó en el percentil 97.

Lo anterior contrasta con el percentil 25 dentro del que se ubicó desempeño en la Prueba de Expresión Figurada. En este caso, tiene mucho que ver el hecho de que Martina no siguiera la consigna de incluir como parte integral de los dibujos de la tercera actividad las dos líneas paralelas, razón por la cual no obtuvo ningún punto en esta actividad.

## **TAREA GENERACIÓN DE HISTORIAS**

Su desempeño en esta tarea obtuvo un puntaje de 10/12, ya que evidencia el conocimiento de estructura narrativa, incluye ideas de fantasía y hace una articulación establece entre los referentes dados. A continuación se muestra el procedimiento para resolver la tarea.

La niña organiza primero la lámina en que el personaje saca una bota, luego donde saca la otra, después los dos niños pescando y seguido la lámina donde el niño tiene las dos botas puestas, por último el balón y la lámina en blanco. La historia la cuenta de izquierda a derecha.

## **Historia creada**

*Dos niños estaban pescando hasta que Bryan saco una bota y el otro que se llamaba Juan José se burlaba de él, así que Bryan se iba a ir, pero Juan José le pidió disculpas y volvieron a pescar. Pero como saco otra vez la bota, el otro niños se le rio. Entonces Bryan se fue a jugar fútbol, pero Juan José se fue detrás y luego se empezaron a pelear, porque a Bryan no le gusta que los estén vigilando, después Juan Esteban dijo déjame jugar y entonces Bryan dijo no, porque tú te burlaste de mi por sacar esa bota, a lo que contesto, que pasa, es solo una bota, pero Bryan dijo pero te burlaste de mí. Entonces Juan Esteban le pidió disculpas y se abrazaron. Después de Jugar fútbol, volvieron a pescar y cuando saco la bota de nuevo Juan Esteban ya no se burló de él. Fin.*

## **TAREA EXPRESIÓN NARRATIVA**

### **Desarrollo del tópico**

El relato conserva la estructura inicial y mantiene el tema central durante la narración de la historia (principio a fin).

### **Estructura del texto**

Martina logra establecer una relación entre los personajes, los papeles que deben desempeñar dentro de la historia.

## **Caracterización de personajes**

La niña hace alusión a cada personaje y consigue establecer un rol dentro de la historia.

## **Relaciones entre conciencia y acción.**

La historia evidencia que la niña le atribuye conciencia a sus personajes, señalando sentimientos y estados emocionales.

En general Martina es capaz de hacer una buena articulación de los hechos de la historia. En el cuento de los Hermanos Grimm evidencia que retiene la información y logra dar cuenta de ella, es decir que retiene los elementos más importantes para entender la temática de la cuento. En la historia creada por ella incluye elementos de fantasía, pensamiento divergente y da solución al conflicto desde una perspectiva diferente a la planteada al inicio, denotando flexibilidad cognitiva.

## **Historia Creada**

*Comenzaron a conversar... entonces hablaron, ¿cómo estas amigo? ¿Todo bien?, entonces el caballo le dijo que buscó un refugio y el Zorro le compartió su refugio. Y empezaron a dormir porque ya había anochecido. Cuando ya amaneció, se fueron a recolectar frutas y todo eso. Pero solo fue el Zorro porque el caballo era muy viejo. Entonces le llevo al Zorro al caballo muchos frutos. El caballo empezó a comer y a comer*

*y comió muchas muchas frutas. Después de tanto comer notó que ya no estaba viejo y podía correr. Ósea que podía correr cuando comía muchas frutas y verduras. Cuando estaba corriendo súper rapidísimo se fue al establo y se encontró con el campesino y el campesino no lo volvió a abandonar y al zorro también lo adoptaron. Se quedaron felices y les daba mucha comida al caballo y al zorro. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.*

## **AUTOREPORTE**

### **Observaciones de los tres momentos de la aplicación del auto-reporte**

#### **Inicial**

La niña muestra una predisposición ante cualquier actividad que implique leer, esta precavida y se niega hacer las actividades propuestas. Desde la presentación del proyecto mostró un comportamiento negativo, desinteresado y con enojo.

#### **Intermedio**

En el transcurso de las actividades ha mostrado cambios a nivel comportamental, a pesar de que aún se fatiga con facilidad, se muestra más participativa e interesada en las actividades. La menor en varias ocasiones participó en la lectura de cuentos, elaborando anticipaciones e hipótesis. En varias ocasiones pidió la palabra para realizar aportes sobre el final de las diferentes historias. La niña aún presenta inconformidad con toda actividad académica manifestada en silencios y desinterés, pero ante la lectura en voz alta ha mostrado interés, lo que abre el camino para trabajar en futuras intervenciones.

## **Final**

A pesar de que Martina continua con poca aceptación por las actividades dentro del aula de clase, responde muy bien ante las demandas que se generan en las sesiones de lectura y se muestra más participativa e interesada en las estas. Retomando sus palabras, *“aquí cuando leemos, se siente como si estuvieras en familia y me gusta mucho eso”*. A partir de estas afirmaciones se evidencia una posibilidad para trabajar las dificultades que presenta la niña. En cuanto su comportamiento, en esta última etapa se acercaba las investigadoras para preguntar por los libros a leer, compartir su cotidianidad, proponer diversos finales para los cuentos presentados, (incluyendo ideas divergentes). Al final del proceso su fatiga era menor y su atención tenía un umbral de tiempo mayor en comparación a lo inicialmente observado.

## **Participante No 4**

### **EL LOBITO MIMADO QUE NO PODIA PRONUNCIAR LA R**

Había una vez un lobito que venía de muy lejos, de un región boscosa al sur de Alemania. Retorno a Colombia para estudiar en la escuela, pero a veces se le dificulta hablar, tiene en su pronunciación rastros del acento del país donde nació, sin embargo ha olvidado gran parte de las palabras de este idioma. Sólo quedaron en su memoria recuerdos de cómo se nombran algunos números y el resto de palabras son borrosas. Tiene una abuela muy consentidora que no lo deja jugar con los otros lobitos, dice ellos son groseros y no quiere que su nieto lo sea, prefiere que se quede jugando en casa en los videos juegos o

vaya a los entrenos de natación, atletismo o ajedrez, pue él es un lobito muy deportista. Cuando está en la escuela suele hablar demasiado, y en muchas ocasiones no copia la información del tablero. Le encanta salir a descanso, o ver la clase de tecnología y educación física. Las matemáticas y el español no le llaman la atención, pero qué más da, es mucho más divertido salir a jugar que estar toda la mañana sentado copiando y copiando.

| <b>1. DATOS GENERALES SAMUEL</b> |                                                                                                                        |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fecha de nacimiento</b>       | 10 de Febrero de 2009                                                                                                  |
| <b>Edad</b>                      | 8 años y 6 meses                                                                                                       |
| <b>Grado</b>                     | 3to de primaria                                                                                                        |
| <b>Colegio</b>                   | Ana María Vernaza                                                                                                      |
| <b>Dificultades</b>              | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, presenta desmotivación por cualquier aspecto que refiere a la academia. |

## **RESUMEN DE HISTORIA CLÍNICA**

La abuela refiere que fue un embarazo deseado, tanto el desarrollo del embarazo como el parto no tuvieron complicaciones de ninguna índole, el parto fue natural. En cuanto al desarrollo sensoriomotor, se efectuó en el tiempo esperado. La adquisición del lenguaje fue aproximadamente a los tres años, pero aún presenta dificultades en la pronunciación de la letra r.

En la evaluación de los signos neurológicos menores no se encontró ninguna alteración significativa.

## **DIMENSIÓN ACTITUDINAL**

Samuel es un niño muy sociable, que le gusta hablar todo el tiempo, sin embargo en clase se queda atrasado con frecuencia, pues esta una actividad que no le gusta hacer. La profesora manifiesta angustia porque aún presenta una lectura silábica. Es un niño muy sensible que tiende a llorar cuando le hacen un llamado de atención. La abuela del niño es muy consentidora, apenas hace pocas semanas le confió el aseo personal a él solo. La acudiente de Samuel lo presenta como un niño muy tierno, atento pero que le da pereza hacer tareas.

El niño participa de diferentes actividades extracurriculares, como lo son la natación, el ciclismo y el ajedrez. Además de pasar gran parte del tiempo jugando en el play station (Fútbol y Minecraft) y viendo videos en la tablet (youtubers que hablan de videos juegos). Actividad donde se considera que es bueno. El castigo para Samuel está representado en quitarle lo que más le gusta que sería el play y la tablet.

### **DIMENSIÓN SOCIO- AFECTIVA**

Samuel es un niño de 8 años de edad, que nació en Alemania, pero vivió desde que cumplió el año hasta los tres en Colombia, luego regreso a Alemania donde vivió dos años más y posteriormente retorno a Colombia. Cabe resaltar que la madre sigue viviendo en Alemania, y en Colombia convive con su padre y abuela, esta última es con quien pasa la mayor parte del tiempo. Samuel es un niño consentido, que le dan lo que él desea, dentro del hogar tiene responsabilidades como ordenar las cosas que el mismo desordena y hacer las tareas, esta última no le produce motivación por la cual posterga su ejecución.

En su casa no se promueve la lectura ni se le ha leído, sin embargo este tiene acceso a esta a través de la biblioteca, que está ubicada en el barrio. Donde toma clases de ajedrez, juega en los computadores y lee cuentos infantiles.

## **DIMENSIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y HABILIDADES CREATIVAS**

### **EVALUCIÓN NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL (ENI)**

El desempeño de Samuel en la aplicación de esta prueba se ubicó, en su mayor parte, dentro del promedio del grupo normativo al cual pertenece. Se resalta, sin embargo, la ejecución de algunas tareas catalogadas por encima del promedio, tales como: imágenes borrosas, recobro de la figura compleja, denominación de imágenes, comprensión del discurso y conteo de palabras. En cuanto a, las tareas de cancelación de dibujos, fluidez semántica (frutas) y lectura de oraciones, el niño presentó puntuaciones por debajo de la media, lo cual refleja la difícil relación que ha formado con la lectura.

Estos resultados confirman la hipótesis de que Samuel cuenta con las habilidades necesarias para afrontar los retos académicos a los cuales se enfrenta y que sus dificultades con la lectura pueden deberse a elementos actitudinales, especialmente asociados a la manera como se ha relacionado con ésta práctica hasta el momento.

### **GO NO GO**

No mostró ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan un adecuado control inhibitorio.

## **TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE (VERBAL Y GRÁFICO)**

Para la actividad de suposición, Samuel inicio su desarrollo de acuerdo con las consignas dadas, sin embargo, muy pronto en la ejecución de la prueba dio inicio a la construcción de una historia, la cual no estaba relacionada con la pregunta que se le había formulado. Tras una aclaración, el niño siguió dando respuesta a los planteamientos formulados. En las siguientes tres actividades los desarrollos del niño se encausaron dentro de los parámetros establecidos por la prueba, obteniendo una puntuación que se ubica en el percentil 99 de su grupo normativo.

Durante la Prueba de Expresión Figurada, Samuel se percibió estimulado por el reto que le represento la prueba y realizó gran cantidad de dibujos, en comparación con los demás participantes. Infortunadamente, prestó poco interés a la elaboración de los mismos, por lo que varias de sus producciones en la actividad final no pudieron ser tenidas en cuenta. Sin embargo, obtuvo una puntuación que se ubica en el percentil 65 de su grupo normativo.

## **TAREA GENERACIÓN DE HISTORIAS**

En la narración de Samuel se logra evidenciar conocimiento de la estructura narrativa, ideas fantasiosas, soluciones divergentes frente a vivencias, hace una elaboración coherente de la historia, y logra articular todos los referentes dados. Por ello su puntuación es de 12/12. A continuación se muestra la respuesta ante la tarea

El niño organiza las láminas derecha a izquierda, iniciando por los dos niños pescando, luego el de la primera bota, luego el de la segunda bota, seguido del balón de fútbol y por último la lámina en blanco.

### **Historia Creada**

*Era una vez dos niños pescando, uno pescó dos botas llamado José Jaiver y el otro pescó un pescado y llamado Daniel. Daniel se rió del otro por pescar unas botas, pero José Jaiver pensó ¿qué puedo hacer con las botas? Entonces como estaba descalzo se las puso y caminó, José Jaiver puso la carnada, un gusano, vino un pez y se le llevo, entonces por eso pescó unas botas, las botas estaban ahí porque seguramente vino un pescador y se cayó a un lago de pirañas y se le comieron y solo quedaron las botas.*

*Luego le dijo a su amigo que jugaran fútbol, entonces se fueron a una cancha a jugar fútbol. José Javier hizo seis goles mientras que Daniel hizo cuatro, José Jaiver hizo más goles porque tenía las botas. Al día siguiente cuando los niños fueron a la escuela Daniel estaba muy enojado porque José Jaiver fue con las botas y a todos los niños les gustaron. FIN. Y colorín colorado este cuento se ha acabado*

## **TAREA EXPRESIÓN NARRATIVA**

### **Desarrollo del tópico**

En la historia Samuel menciona el conflicto del personaje principal además de mantener el relato centrado en este desde el inicio hasta el desenlace.

### **Estructura del texto**

Menciona el orden de los sucesos de la historia y establece la relación entre los personajes, su rol y sus acciones.

### **Caracterización de personajes**

Menciona los personajes y su rol correspondiente en el desarrollo del relato.

### **Relaciones entre conciencia y acción.**

Establece relaciones entre las acciones/situaciones, los estados internos y/o los actos. Además explicita los motivos y/o efectos de las conductas.

En general Samuel tuvo un buen desempeño en la tarea, logró involucrar en su historia una solución a la problemática del personaje principal, a pesar de que esta solución no fue la que se esperaba, dio cuenta flexibilidad cognitiva y pensamiento divergente.

También articuló en la historia ideas de fantasía. En cuanto a la comparación de los finales concluye que el suyo es mejor ya que, no necesita del campesino para poder vivir, además que le alargó la vida al caballo.

### **Historia Creada**

*Hola caballo, que haces rondando por el bosque? Mi amo me boto porque soy viejito, me dijo que tenía que llevar un león para que me pudiera quedar, pero ¿de dónde voy a sacar un león?*

*Entonces le dijo el Zorro, ven conmigo vamos a refugiarnos de esta lluvia, pero se quedaron a vivir ahí. Se hicieron amigos, jugaban juntos, pasaron ratos felices juntos. Construyeron entre los dos una casa, para vivir felices. Antes que el caballo muriera, porque ya estaba muy mal, de lo viejito, el Zorro inventó una posición de recuperación y el caballo se recuperó. Ellos siguieron usando la posición y cuando pasaron 1972 años, de usar tanto la posición se volvieron humanos. Y cuando fueron humanos se convirtieron en hermanos. Fin*

### **AUTO-REPORTE**

#### **Observaciones de los Tres momentos de la ejecución del auto-reporte**

##### **Inicial**

El niño Refiere que no le gusta leer, que sus preferencias está inclinadas hacia juegos como el Play Station, la tablet y el computador, que leer le da aburrimiento y pereza. En su

hogar no hay cultura de lectura. Sin embargo, tiene la biblioteca del barrio cerca donde ofrecen diferentes actividades para los niños y la lectura juega un papel principal en este contexto.

### **Intermedio**

El niño refiere que tiene una mayor aceptación hacia las actividades de lectura, que los cuentos le proveen un rato gratificante. Los cuentos cortos con finales felices son sus preferidos, donde se ponen en juego momentos fantasiosos, además lo emociona el cambiar el final de las historias, creando otras nuevas a partir de lo leído. Sigue prefiriendo las lecturas en voz alta, y le aburren las historias largas. Su familia aún no involucra en su proceso lector.

### **Final**

Al finalizar el proceso se lograron evidenciar cambios comportamentales en el participante, como tomar los libros por iniciativa y leer. Además de mostrar mayor aceptación frente a la práctica de la lectura, manifestó inconformidad con los finales tristes y los cambiaba por otro que se ajustaban más a su ideología (Los finales deben ser siempre felices). El niño logró integrarse en las actividades de lectura en voz alta, haciendo anticipaciones del texto y creando hipótesis. Tuvo constantes participaciones y sus aportes iniciaban discusiones de los temas tratados con sus compañeros. El niño sigue presentando desagrado hacia las actividades que se le presentan en la academia, pero este trabajo

permitió conocer al niño y abrir un camino que conlleve a la modificación de su percepción que tiene de lectura.

### **Participante No 5**

#### **EL LOBITO QUE LE DOLIA LA CABEZA DE PENSAR**

Érase una vez un lobito que se tomaba toda la sopa, por eso grande y fuerte. Este tenía un gran sentido de responsabilidad, era educado, juicioso, obediente, su mamá no tenía peros en cuanto a su comportamiento, siempre pedía permiso para todo, y no se negaba ante una petición de sus padres. Pero el lobito tenía un problema muy particular, la escuela le generaba gran pereza, no le gustaba escribir, leer o hacer cualquier actividad que tuviera que ver con el estudio. Se entretenía más con los videos juegos o los videos de youtube. Cada que debía inventar un historia o crear dibujos, el lobito se tocaba la cabeza, y esta de inmediato le empezaba a doler, por eso le era casi imposible pensar. ¿Qué le pasará al lobito?

| <b>1. DATOS GENERALES JUAN DAVID</b> |                                                                                                                                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fecha de nacimiento</b>           | 10 de Mayo de 2009                                                                                                                |
| <b>Edad</b>                          | 8 años y 3 meses                                                                                                                  |
| <b>Grado</b>                         | 3to de primaria                                                                                                                   |
| <b>Colegio</b>                       | Ana María Vernaza                                                                                                                 |
| <b>Dificultades</b>                  | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, además de presentar desmotivación por cualquier aspecto que refiere a la academia. |

## **RESUMEN DE HISTORIA CLÍNICA**

La madre refiere que no tuvo complicaciones ni en el embarazo ni al momento del parto. Su desarrollo sensorio motor tuvo lugar en el tiempo esperado, su lenguaje fue fluido alrededor de los 3 años. Actualmente el niño usa gafas (astigmatismo). En la evaluación de los signos neurológicos menores no se evidenció alguna alteración que llame la atención, tanto a nivel sensitivo como a nivel motor.

## **DIMENSIÓN ACTITUDINAL**

Juan David es un niño responsable, juicioso, respetuoso, pide permiso al realizar cualquier acción y siempre busca la aprobación de un adulto ante su comportamiento. Le gusta dibujar y ver videos en el Youtube que comentan video juegos. A Juan David le genera pereza hacer actividad que involucren un componente académico, según lo referido por la madre.

Se le dificulta expresar su punto de vista frente a situaciones que le acontecen. La profesora considera que presenta dificultades cuando se le solicita nuevas ideas, además quedarse atrasado con frecuencia, *“es un niño muy bien portado”*. Para solucionar sus dificultades académicas, los padres lo tienen en clases extras todos los días con una profesora particular. En cuanto a las responsabilidades Juan David debe recoger el desorden que el mismo hace, además de tener sus cosas ordenadas, debe lavar el plato donde come, tender la cama y cumplir con sus compromisos académicos, actividad que hace en compañía de la tía (línea materna). En cuanto a las estrategias de corrección de la conducta

en ocasiones los padres lo restringen de las cosas que le gustan, como lo es el acceso al computador.

### **DIMENSIÓN SOCIO- AFECTIVA**

Juan David es el hijo mayor de tres hermanos, con 8 años de edad, luego viene su hermana de cinco años y una bebe de meses. En la casa convive con sus padres y sus hermanas. En el hogar no se promueve la lectura, en ocasiones se les lee apartados bíblicos, sin embargo no es una actividad constante en el tiempo.

El niño presenta desinterés por tareas de índole académico, no toma texto para leer por iniciativa propia, ni han fomentado en su casa una relación con la lectura. El padre del menor administra una licorera y la mamá es ama de casa. No obstante, para dedicarse al cuidado de las niñas pequeñas, su hermana le colabora en la crianza del niño.

### **DIMENSIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y HABILIDADES CREATIVAS**

#### **EVALUCIÓN NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL (ENI)**

Los desempeños de Juan David, en la mayoría de las tareas, se ubican dentro del promedio de las puntuaciones de su grupo normativo. En las tareas de copia y recobro de la figura compleja, imágenes borrosas, denominación de imágenes, deletreo y fluidez semántica (animales) obtuvo puntuaciones superiores al promedio. Por otra parte, las tareas

en las que se encuentran las más bajas puntuaciones son: recuperación de una historia, fluidez semántica (frutas) y lectura de no palabras.

Los resultados de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) reflejan las múltiples habilidades con las que Juan David cuenta para asumir cualquier reto académico que se le proponga. La dificultad con la lectura, por la que fue remitido por su maestra puede ser abordada con la presentación de actividades de lectura más agradables para el niño en la que pueda generar vínculos emocionales con esta actividad.

Los desempeños de Juan David, en la mayoría de las tareas, se ubican dentro del promedio de las puntuaciones de su grupo normativo. En las tareas de copia y recobro de la figura compleja, imágenes borrosas, denominación de imágenes, deletreo y fluidez semántica (animales) obtuvo puntuaciones superiores al promedio. Por otra parte, las tareas en las que se encuentran las más bajas puntuaciones son: recuperación de una historia, fluidez semántica (frutas) y lectura de no palabras.

Los resultados de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) reflejan las múltiples habilidades con las que cuenta Juan David para asumir cualquier reto académico que se le proponga. La dificultad con la lectura, por la que fue remitido por su maestra puede ser abordada con la presentación de actividades de lectura más agradables para el niño en la que pueda generar vínculos emocionales con esta actividad.

**GO NO GO**

No mostró ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan un adecuado control inhibitorio.

### **TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE (VERBAL Y GRÁFICO)**

En este participante se evidenció un contraste entre los dos componentes de la evaluación. De esta manera, en la prueba de creatividad verbal, a pesar de sus múltiples quejas y negativas para seguir con las actividades, logró llevarlas a cabo y se le otorgaron puntuaciones correspondientes al percentil 98.

Por el contrario, en la prueba de expresión figurada, su puntuación se ubica en el percentil 25 del grupo normativo correspondiente. Durante la ejecución de esta tarea, el niño se observó bastante inseguro, borraba constantemente, y expresaba no tener más ideas para abonar a su producción, varios de los dibujos se ejecutaron en desacuerdo con la instrucción dada, por lo que no pudieron ser tenidos en cuenta para la puntuación. Los puntajes de los diferentes componentes de la prueba fueron muy bajos en comparación con los de sus compañeros participantes.

### **TAREA GENERACIÓN DE HISTORIAS**

En la ejecución de la tarea se evidencia que el niño tiene conocimiento de la estructura narrativa, además realiza una articulación estable con las consignas dadas. Su puntuación es de 6/12. A continuación se muestra el resultado de la tarea.

Juan David requirió más tiempo para elaborar la historia que los otros participantes, hizo muchas pausas durante toda la actividad, y decía en múltiples ocasiones que era muy difícil y que no entendía las láminas, a pesar que se le explicaron con anterioridad y en varias ocasiones durante el desarrollo de esta.

El niño organizó las láminas de derecha a izquierda, el orden de las láminas fue el siguiente.

1. La lámina donde los niños pescan
2. La lámina donde saca una bota
3. La lámina donde saca la segunda bota
4. La lámina en blanco
5. La lámina donde el niño se pone las dos botas
6. La lámina del balón

### **Historia Creada**

*Pepito y Marcos se fueron a pescar, entonces empezaron a pescar y pepito pescó un zapato, entonces Marcos se le burlo de él por pescar un zapato. Luego pescó el otro zapato y Marcos no paraba de reír, hasta que se dio cuenta que los zapatos eran para jugar fútbol, entonces se fueron los dos a jugar. Fin.*

### **TAREA EXPRESIÓN NARRATIVA**

#### **Desarrollo del tópico**

Propone una organización entre algunos eventos de la historia, sin establecer el tópico que articula el texto.

### **Estructura del texto**

No Identifica el tiempo y el espacio de los sucesos, en el estado inicial o en el estado final de la historia.

### **Caracterización de personajes**

Menciona los personajes y su rol correspondiente en el desarrollo de la historia.

### **Relaciones entre conciencia y acción**

No atribuye pensamientos o sentimientos a los personajes de acuerdo a los sucesos de la historia.

En general Juan David no logra articular el inicio con el nudo y el desenlace, no genera una solución al conflicto que es expone en el primer apartado, tiende a ser limitado en su producción narrativa, aunque mantiene los personajes de la historia. Al final concluye que la historia original es mejor que la suya, ya que tiene un final feliz a diferencia de la creada por él, que es medianamente feliz, según lo que argumenta. Es un niño con producción de ideas “*lineal*”, y no manifiesta ideas fantásticas, ni divergente, hecho que fue repetitivo durante todas las sesiones del presente trabajo.

## **Historia Creada**

*El caballo se fue a un refugio para protegerse de la lluvia y se encontró un zorro que le pregunto, ¿por qué estás aquí? Y el caballo le contó todo, le dijo que lo echo el campesino, entonces los dos se quedaron el refugio y se volvieron amigos y jugaban juntos.*

## **AUTOREPORTE**

### **Observaciones de los tres momentos de la aplicación del auto-reporte**

#### **Inicial**

El niño refiere que la lectura es unas de las actividades que más se le dificultan por ende, no las tiene como preferidas, y evita cualquier actividad extra que requiera leer. A partir de su dificultad la familia ha tomado la iniciativa de ponerlo en refuerzo con una profesora en horas de la tarde. En casa no se promueve una lectura desde el deseo, si no que esta actividad esta ligada a deberes académicos.

#### **Intermedio**

El niño sigue teniendo distancia a la lectura autónoma, sin embargo ha mostrado en su comportamiento mayor aceptación hacia las actividades de lectura en voz alta. El niño participa haciendo hipótesis de los acontecimientos futuros dentro de los cuentos leídos,

pero se le dificulta crear las historias cuando le son solicitadas. Sus padres siguen con el proceso de refuerzo académico, pero no promueven la literatura infantil en el hogar.

## **Final**

El niño muestra interés por la lectura, buscando textos en horas que son de su tiempo libre, y ojeando por iniciativa los textos que son de su agrado, ya que, busca libros con bastantes ilustraciones. Es muy centrado en la norma, busca cumplir con las consignas dadas, pero no se sale de sus límites, tampoco crea finales novedosos para las historias. Las anticipaciones que hace el niño están ligadas a lo que alcanza a percibir en las ilustraciones, de lo contrario se niega a dar información de lo que pasará. En cuanto al componente comportamental, es mucho más participativo en comparación del inicio del proceso. Las actividades de lectura en voz alta le han permitido identificarse como lector y se lo hace saber a los compañeros que no son parte del proyecto, generando una alta expectativa por parte de estos, en cuanto a las actividades que se desarrollan en las diferentes sesiones.

## PUNTAJES ESCALARES Y PERCENTILES DE LOS NIÑOS

### PARTICIPANTES

**Tabla 4.** Percentiles de los puntajes del Test de Pensamiento Creativo de Torrance

| Test de Pensamiento Creativo de Torrance |                    |       |        |          |                      |      |       |        |          |                   |
|------------------------------------------|--------------------|-------|--------|----------|----------------------|------|-------|--------|----------|-------------------|
| Participante                             | Creatividad Verbal |       |        |          | Creatividad Figurada |      |       |        |          | Creatividad Total |
|                                          | Ori g              | Fluid | Flexib | Subtotal | Ori g                | Elab | Fluid | Flexib | Subtotal |                   |
| Azul                                     | 98                 | 90    | 97     | 97       | 68                   | 96   | 72    | 57     | 84       | 98                |
| Samuel                                   | 99                 | 92    | 95     | 99       | 47                   | 95   | 49    | 82     | 65       | 97                |
| Martina                                  | 88                 | 87    | 96     | 97       | 21                   | 72   | 13    | 14     | 25       | 92                |
| Antonia                                  | 99                 | 93    | 90     | 98       | 71                   | 97   | 62    | 78     | 83       | 99                |
| Juan David                               | 99                 | 92    | 79     | 98       | 24                   | 21   | 21    | 41     | 25       | 84                |

En la Tabla 3, se puede observar las puntuaciones del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Donde el puntaje de creatividad total está ubicado rango superior al percentil 84 en comparación con el grupo normativo correspondiente a cada caso. Existe una leve diferencia entre las puntuaciones de la creatividad verbal y figurativa, lo que muestra que los niños tienen herramientas verbales, que pueden ser aprovechadas en un proceso en un futuro proceso de intervención.

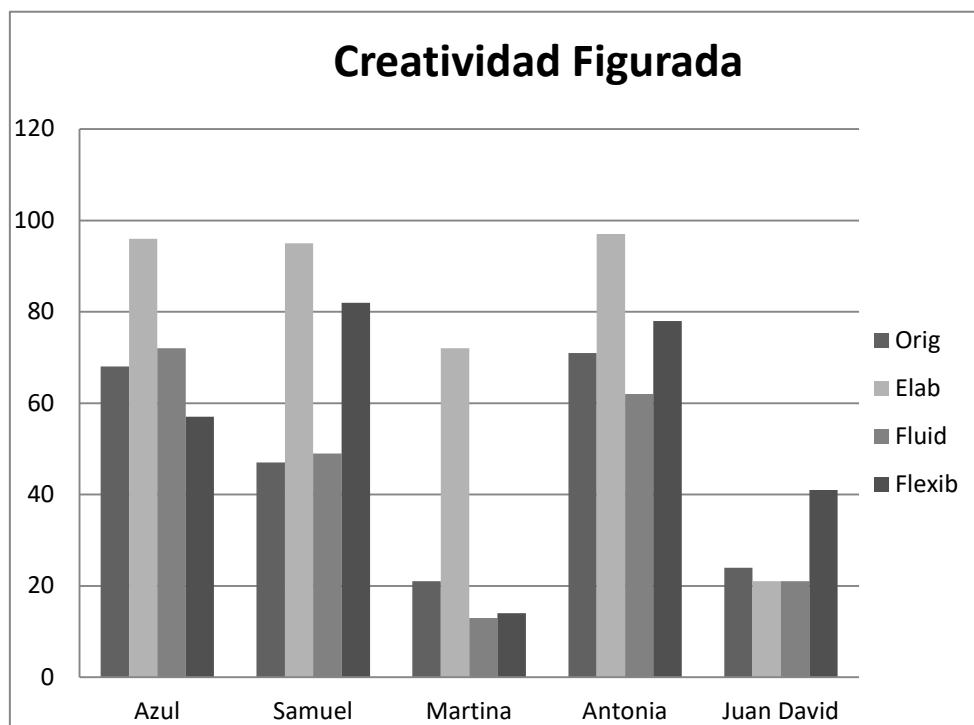


Figura 2. Puntajes en Percentiles de la prueba de Creatividad Figurada.

En la Figura 2, se muestran que los desempeños no fueron tan sobresalientes, en algunos casos se encontraron resistencias frente al seguimiento de la consigna dada, y hubo la necesidad de repetirla en variadas ocasiones. A pesar de que el componente de elaboración, en la mayoría de los casos obtuvo puntuaciones muy altas, los demás componentes reflejaron dificultades. La valoración general de esta prueba no fue constante entre los participantes, ubicándose entre los percentiles 25 y 84 con respecto a los grupos normativos.

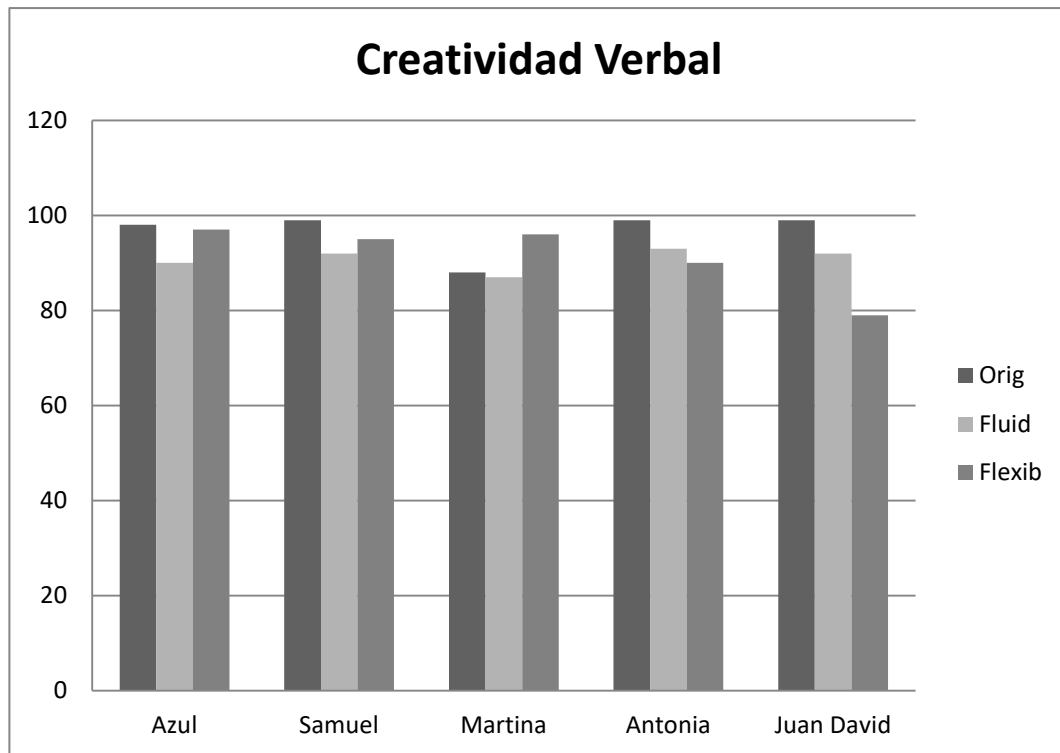


Figura 3. Puntajes en percentiles de la prueba de Creatividad Verbal.

En la Figura 3, se muestra el desempeño general en la Prueba Verbal de Creatividad se ubica, en los cinco casos, por encima del percentil 97 del respectivo grupo normativo. Los desarrollos verbales de los niños participantes fueron de gran originalidad, fluidez y flexibilidad.

Tabla 4. Puntuación escalar de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).

| Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) |                         |                                         | Resultados Puntuación Escalar |        |         |         |            |
|--------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|--------|---------|---------|------------|
| Dominio                                    | Subdominio              | Pruebas                                 | Azul                          | Samuel | Martina | Antonia | Juan David |
| Habilidades constructivales                | Habilidades Gráficas    | Dibujo Figura Humana                    | 9                             | 11     | 10      | 9       | 9          |
|                                            |                         | Copia de Figura compleja                | 12                            | 13     | 8       | 10      | 14         |
| Memoria (Codificación)                     | Memoria Verbal-Auditiva | Lista de Palabras                       | 5                             | 10     | 0       | 8       | 8          |
|                                            |                         | Recuerdo de una historia                | 8                             | 11     | 10      | 6       | 8          |
| Habilidades perceptuales                   | Percepción táctil       | Mano derecha                            | 11                            | 11     | 11      | 11      | 11         |
|                                            |                         | Mano izquierda                          | 11                            | 11     | 11      | 11      | 11         |
|                                            | Percepción visual       | Imágenes sobrepuestas                   | 14                            | 10     | 10      | 8       | 8          |
|                                            |                         | Imágenes borrosas                       | 9                             | 15     | 16      | 13      | 13         |
|                                            |                         | Cierre visual                           | 12                            | 11     | 14      | 6       | 12         |
|                                            |                         | Reconocimiento de expresiones           | 11                            | 10     | 13      | 10      | 11         |
|                                            |                         | Integración de objetos                  |                               | 9      |         |         |            |
| Memoria (Evocación diferida)               | Estímulos auditivos     | Recobro espontaneo de lista de palabras | 5                             | 11     | 9       | 6       | 9          |
|                                            |                         | Recobro por claves                      | 6                             | 11     | 14      | 9       | 11         |
|                                            |                         | Recuperación de una historia            | 9                             | 9      | 10      | 5       | 4          |
|                                            | Estímulos visuales      | Recobro de la figura compleja           | 14                            | 13     | 13      | 11      | 13         |
| Lenguaje                                   | Repetición              | Sílabas                                 | 11                            | 12     | 10      | 10      | 12         |
|                                            |                         | Palabras                                | 11                            | 11     | 8       | 4       | 11         |
|                                            |                         | No palabras                             | 11                            | 12     | 5       | 2       | 12         |
|                                            |                         | Oraciones                               | 15                            | 15     | 8       | 11      | 12         |
|                                            | Expresión               | Denominación de imágenes                | 15                            | 18     | 15      | 18      | 18         |
|                                            | Comprensión             | Designación de imágenes                 | 10                            | 10     | 10      | 10      | 10         |
|                                            |                         | Seguimiento de instrucciones            | 3                             | 10     | 13      | 13      | 10         |
|                                            |                         | Comprensión de discurso                 | 14                            | 16     | 9       | 16      | 10         |
| Habilidades metalinguísticas               |                         | Contéo de sonidos                       | 6                             | 12     | 2       | 2       | 8          |
|                                            |                         | Deletreo                                | 6                             | 11     | 0       | 6       | 13         |
|                                            |                         | Contéo de palabras                      | 4                             | 14     | 8       | 8       | 12         |
| Atención                                   | Atención visual         | Cancelación de dibujos                  | 3                             | 6      | 3       | 6       | 7          |
|                                            |                         | Cancelación de letras                   | 5                             | 10     | 8       | 0       | 10         |
|                                            | Atención auditiva       | Dígitos en progresión                   | 9                             | 10     | 10      | 9       | 9          |
|                                            |                         | Dígitos en regresión                    | 10                            | 11     | 8       | 8       | 11         |
| Funciones ejecutivas                       | Fluidez semántica       | Frutas                                  | 5                             | 5      | 7       | 7       | 6          |
|                                            |                         | Animales                                | 7                             | 11     | 10      | 11      | 13         |
|                                            | Fluidez fonémica        | Fluidez fonémica                        | 8                             | 9      | 5       | 9       | 10         |
| Lectura                                    | Precisión               | Lectura de sílabas                      | 11                            | 10     | 0       | 0       | 11         |
|                                            |                         | Lectura de palabras                     | 0                             | 10     | 0       | 0       | 3          |
|                                            |                         | Lectura de no palabras                  | 7                             | 12     | 0       | 6       | 7          |
|                                            |                         | Lectura de oraciones                    | 0                             | 7      | 0       | 0       | 11         |
|                                            | Comprensión             | Comprensión en lectura en voz alta      |                               |        |         |         |            |

En términos generales, los dominios en los cuales se encontraron dificultades en la mayoría de los participantes, fueron habilidades metalingüísticas, atención, funciones ejecutivas y lectura. En los demás dominios se encontraron grandes habilidades que les permitirán generar estrategias para enfrentar las dificultades por las cuales fueron remitidos por sus docentes.

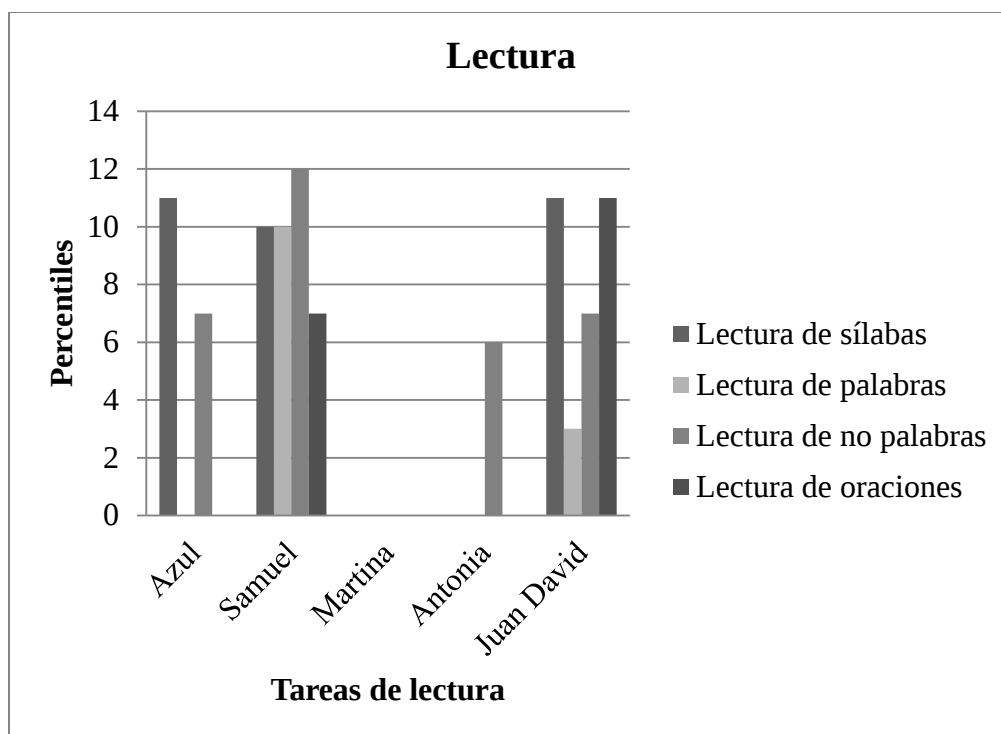


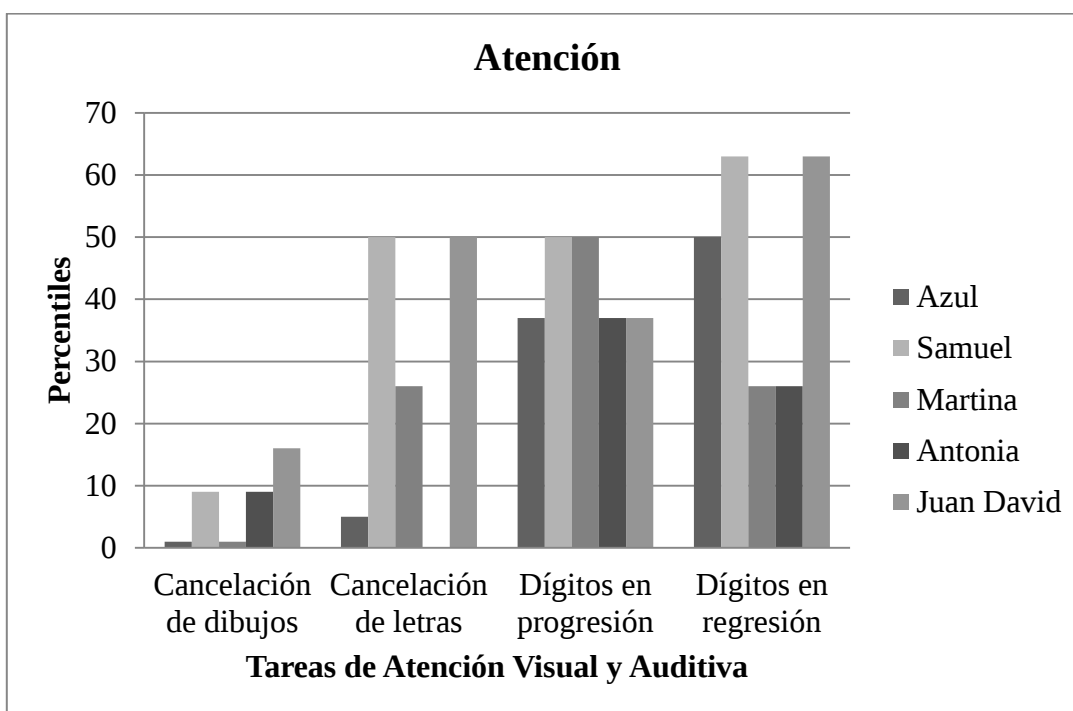
Figura 4. Percentiles de los desempeños de lectura en la ENI.

Las dificultades en el proceso lector fue el mayor motivo de remisión por parte de las docentes encargadas de los niños participantes y estos motivos, en la mayoría de los casos, fueron confirmados por los resultados de las pruebas de lectura de la ENI. Como se puede observar en la Figura 4, Samuel fue el participante con mejor desempeño en esta prueba, lo que permite reflexionar sobre el grado de intervención del componente motivacional como posible explicación de al menos una parte de las dificultades que él presenta.

En el caso de Juan David, se presentó una particularidad en los resultados que vale la pena aclarar, la mayoría de los desempeños de este participante estuvieron dentro o por encima del promedio de su grupo normativo, sin embargo, en lectura de palabras se observa

un desempeño bastante menor. Cuando se analizan las puntuaciones escalares y los percentiles, comparándolas con las de su grupo normativo, se evidencian unos resultados parcialmente confusos. No obstante, al revisar las puntuaciones naturales desde una perspectiva cualitativa se constata que Juan David no cometió grandes errores en esta tarea.

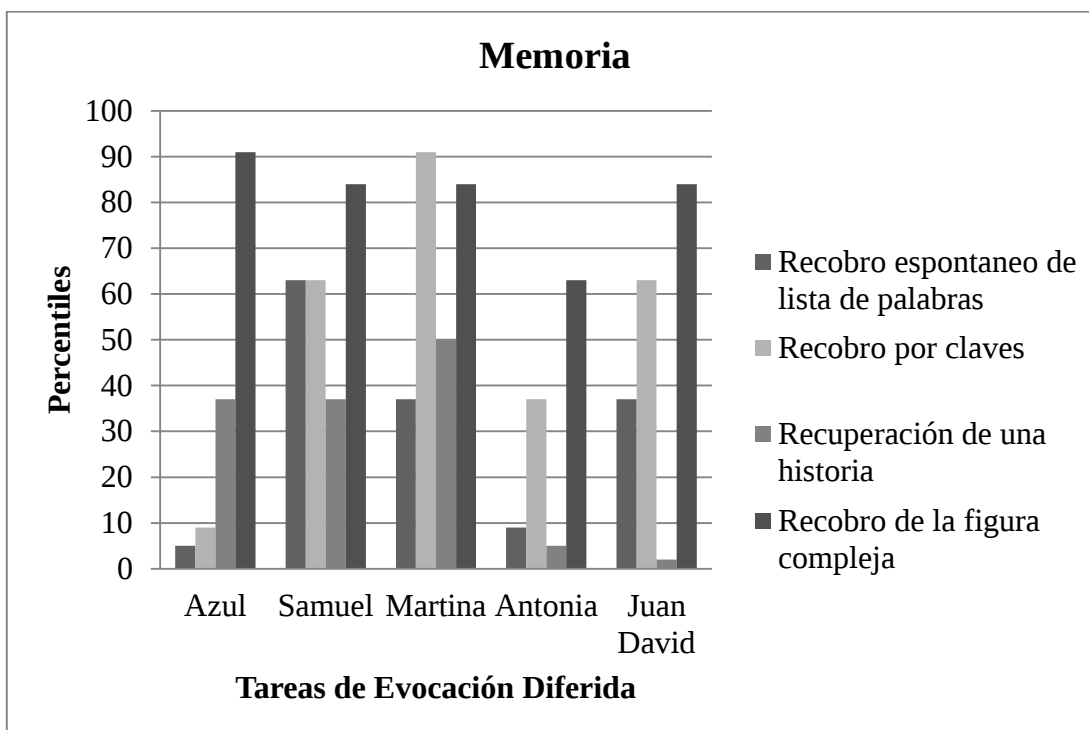
Los otros participantes presentaron desempeños más bajos, siendo el caso más dramático el de Martina, quien se negó a realizar la mayoría de las actividades y expresaba sentirse incapaz de afrontar estas tareas. En estas tres niñas era común observar que antes de atreverse a leer, se daban por vencidas o simplemente se negaban de antemano a hacer el esfuerzo.



**Figura 5.** Desempeño en percentiles de las tareas de atención visual y auditiva de la ENI.

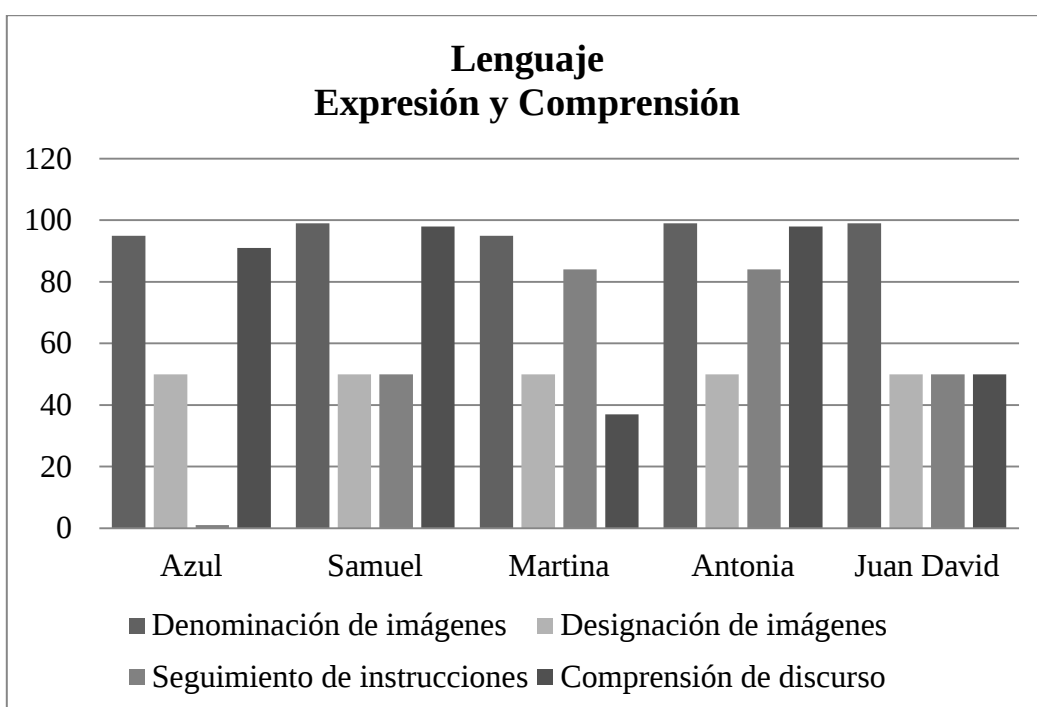
Las limitaciones atencionales representaron otro de los mayores motivos de remisión, sin embargo, esto no se reflejó claramente en los resultados del dominio atencional en la prueba ENI. La tarea con los más bajos desempeños fue Cancelación de Dibujos (conejos).

En las tres tareas restantes, los desempeños fueron en su mayoría satisfactorios y al complementar esto con una la observación clínica realizada a lo largo de la prueba, se puede deducir que los participantes no presentan alteraciones atencionales de carácter estructural y la “falta de atención” referida por las maestras probablemente se debe a rasgos de carácter motivacional.



**Figura 6.** Desempeño en percentiles de tareas de evocación diferida en la ENI.

En el dominio de memoria, se observa de manera general un mejor desempeño de los participantes en la evocación, la cual se presenta en la Figura 6. Dentro del dominio de memoria evocada la tarea que presenta los mejores desempeños es el recobro de la figura compleja y la de peores ejecuciones es el recobro espontaneo de la lista de palabras. Esta actuación podría sugerir una mayor facilidad en la ejecución cuando la información que se intenta recuperar se puede relacionar de manera simbólica, tanto a nivel narrativo como visual.



**Figura 7.** Desempeño del componente de lenguaje expresión y comprensión de la ENI.

En el dominio de lenguaje de la ENI se pueden vislumbrar los micro-dominios de comprensión y expresión en los participantes. En la mayoría de las tareas los desempeños fueron sobresalientes o por lo menos ubicados dentro del promedio del grupo normativo. A

partir de lo cual se puede concluir que estos niños cuentan con el repertorio de habilidades lingüísticas necesarias para afrontar el reto de la lectura.

### **PRODUCTO FINAL (GRUPAL)**

Al final del proyecto se les pidió a los niños que construyeran un cuento, haciendo referencia a las historias discutidas en a lo largo de las sesiones, que tuviera en la historia el personaje lobo. El producto final consistió en dos cuentos que ellos presentaron mediante una dramatización, (Los Tres Gatitos y El Perro y Caperucita Amarilla y el Árbol Guardián).

#### **LOS TRES GATITOS Y EL PERRO**

*Había una vez una gata viejita y enferma que tenía tres hijitos, un día los reunió y les dijo que tenían que irse, que ella ya no los podía mantenerlos más, que construyeran sus propias casas y vivieran felices. Así fu, entonces cada gato construyó su casa. El primero hizo la casa de pescado, para comer cuando tuviese hambre, el segundo hizo la casa de hojas de árboles y el tercero construyó en un túnel profundo y escondido. (Para llegar a la casa se debía pasar por unos obstáculos, entre ellos un laberinto).*

*Había un perro muy hambriento paseando cerca de la casa del primer gato, cuando sintió el olor del pescado corrió a comérselo, entonces el gato se asustó mucho y salió en pura a la casa del segundo hermano. El perro todavía seguía con hambre entonces persiguió al primer gato a la casa de su hermano y los encerró... de un ladrido tumbo la casa. Los gatos temblaban y salieron corriendo de ahí a la casa del tercer hermano. El*

*problema de la casa del tercer gato era, que esta estaba muy escondida entonces se demoraron en llegar, los dos primeros gatos se metieron al túnel y el perro los seguía, lograron pasar el laberinto, pero aún les faltaba mucho camino. Pasaron por un portal que los acercaba cada vez más a la casa del tercer gato, pero en un momento debían hacer un salto muy grande para pasar un agujero en el suelo que estaba lleno de tiburones. El primer gato saltó sin problema, pero el segundo quedó colgando y le tuvo que pedir ayuda para subir, y ahí fue donde llegó el tercer hermano para sacarlo de ahí. Cuando el perro saltó no logró llegar y cayó al pozo. El perro murió y los gatitos descansaron y se quedaron a vivir con el tercer gato y vivieron felices por siempre. Fin.*

### **CAPERUCITA AMARILLA Y ÁRBOL GUARDIÁN**

*Había una vez una niña que le decían caperucita amarilla, pues siempre vestía de amarillo, llevaba un gorro amarillo, una capa amarilla y unos zapatos amarillos. Un día le quiso llevar a la abuela seis muffin que ella misma había hecho. Caminando hacia la casa de la abuela, se encontró con un árbol que podía moverse y hablar, así que se volvieron amigos. Entrando por el bosque un lobo empezó a perseguir a la niña porque olía a comida y él tenía mucha mucha hambre y este se acercó a la niña y le dijo, Caperucita Amarilla tengo mucha hambre ¿me das un muffin?. Caperucita, se quedó pensando, que si le daba uno no había ningún problema, así le cogió un muffin y se lo regalo al lobo. El lobo se fue a su guarida a comérselo, pues tenía mucha hambre. La niña y el árbol siguieron su camino y más adelante se encontraron otra vez al lobo. Caperucita, Caperucita me puedes dar otro Muffin, lobo ya te di uno, pero bueno toma este otro, el lobo volvió a su guarida pero seguía con hambre así que volvió dos veces más donde*

*caperucita para que le dieran muffins y está se los dio. Al cuarto muffin le dijo caperucita que era el último que ya no podía darle más que le quedaban dos para la abuela. El lobo después de comer cuatro muffin seguía con hambre y desesperado fue otra vez donde caperucita y se la quería comer, entonces salió el árbol a protegerla, porque esta era su amiga y corrió detrás de lobo y no dejó que se la comiera. Aburrido el lobo sigue por el camino y encuentra la casa de la abuela, con el hambre que tenía se podía comer cualquier cosa, así que entró y cuando estaba a punto de comerse la abuela, la abuela gritó. Caperucita y el árbol corrieron para ver qué pasaba y cuando vieron lo que el lobo estaba haciendo, el árbol lo persiguió hasta hacerlo salir de la casa y cuando estaban a fuera con una rama le pegó y salió volando en el aire, desde ese día nadie más volvió a ver el lobo. Caperucita y la abuela vivieron felices porque el árbol las protegía. Fin.*

Este tipo de producciones evidencian como el proceso de intervención favorece aprendizajes que desde lo colaborativo logran dar cuenta de las habilidades creativas que desde lo social puede llegar desplegar los niños.

## DISCUSIÓN

De acuerdo a lo propuesto al inicio de esta investigación, en este apartado se realizará una descripción de los hallazgos de las habilidades ejecutivas presentes en los participantes; esto, a la luz de la teoría que subyace a este estudio y basándose en los desempeños observados. A continuación se expondrán los productos de las indagaciones realizadas, seguido de las limitaciones que se hicieron evidentes y por último, las posibles derivaciones investigativas que serían pertinentes.

En el momento inicial, que comprende la selección de los participantes, fueron remitidos dieciséis niños de los cuales fueron seleccionados cinco, teniendo en cuenta las posibilidades de participación en el proceso, además de la autorización y apoyo de sus padres. El argumento de las docentes para efectuar dicha remisión fue la presencia de dificultades en el proceso lector, disciplinarios y atencionales. En los hallazgos de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), se confirmaron en parte los motivos de remisión.

Las puntuaciones de estos niños en el dominio de lectura se sitúan por debajo del promedio de su respectivo grupo normativo, lo que podría sugerir la presencia de una dificultad en este campo. En contraste con lo anterior, los desempeños en las áreas de atención se sitúan sobre el promedio; en la observación clínica los niños se mostraron dispuestos a cooperar en la ejecución de la prueba, estaban alerta y lograron cumplir con las consignas propuestas por los investigadores. Lo que permitió encaminar la indagación por los componentes principales de las problemáticas presentes en los participantes, lejos de la presencia de trastornos en la atención o la hiperactividad.

Otros subdominios de la ENI donde se vislumbran puntajes “promedio” o “por encima del promedio” son memoria (evocación diferida), percepción táctil, percepción visual, comprensión del lenguaje y fluidez semántica (animales). Particularmente, en las tareas de memoria de evocación diferida, se encontró en la mayoría de los niños un mejor desempeño cuando las tareas les permiten establecer un nexo narrativo o simbólico con lo memorizado. Estos resultados proporcionaron un sustento empírico para recomendar a los docentes, el desarrollo conjunto de estrategias pedagógicas para enfrentar las actividades que le demanden a los niños un esfuerzo cognitivo que integre el componente de memoria.

En cuanto a los resultados del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Figurativa y verbal), permite entrever un panorama diverso al que se presenta en la prueba neuropsicológica. Los resultados de los niños se ubican por encima del percentil 84, lo que significa que estos cuentan con una herramienta fundamental para enfrentar sus dificultades como lo es la creatividad.

En un análisis contextual de los niños dentro del salón de clase y durante el descanso, se pudo apreciar una reciprocidad entre de la problemática comportamental de los niños participantes y la relación que han construido con la academia. Se debe tomar en consideración que esta relación se encuentra mediada por un componente motivacional, ya que, como menciona Schunk (2012) la observación de la motivación no es directa, sino es inferida a través de las verbalizaciones, las tareas, las actitudes, las relaciones con los compañeros, en general la respuesta ante actividades de altas demandas cognitivas.

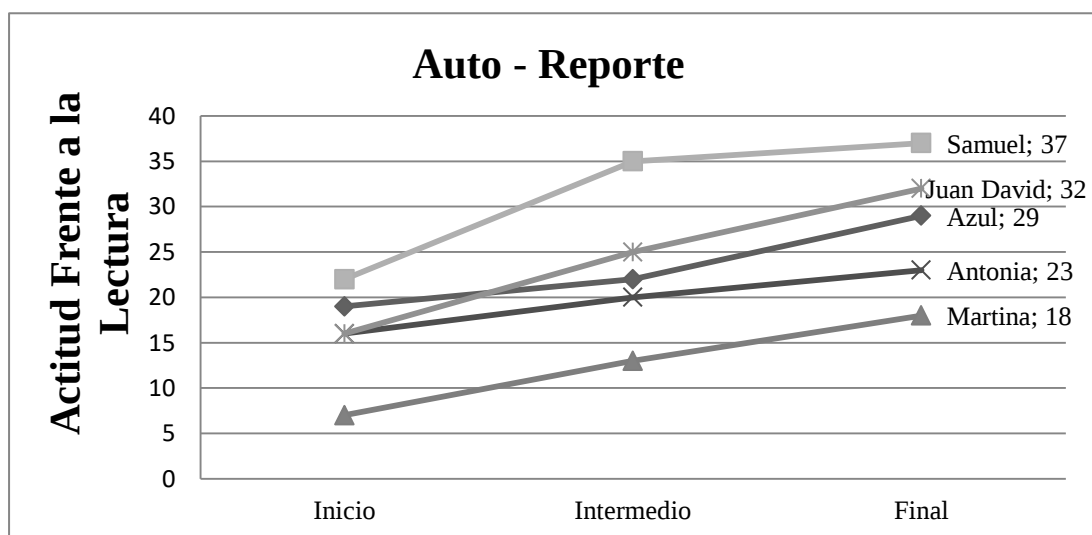
La motivación es entonces un componente fundamental al pensar el aprendizaje, constituyéndose como un facilitador que seduce a los niños y suscita en ellos el deseo de

incorporarse a las actividades que promueven el proceso de adquisición del conocimiento. Se puede ver que estos conceptos están ligados de una manera recíproca, ya que, en la medida en que el niño puede experimentar un proceso productivo de aprendizaje, empezará a percibir en él un grado de motivación para enfrentar este mismo proceso. Específicamente en los niños participantes, se encontró una motivación intrínseca que, como la describe Csikszentmihalyi & Hemanson (1995) se refiere a conseguir un logro, pero el fin de este radica dentro del individuo, es decir, se implica en las actividades porque es consciente de que estas repercuten sobre su bienestar, incluso si él no recibe una recompensa externa.

A través de la promoción de lectura se propusieron espacios idóneos para “entrar” en *estado de flujo u óptimo desempeño* de acuerdo con los planteamientos de Csikszentmihalyi & Nakamura (2002). Se establecieron metas específicas y se les brindó apoyo para generar reflexiones, plantearse cuestionamientos, hacer comparación, crear hipótesis y anticipaciones. Esta guía permitió establecer un equilibrio entre lo que podían hacer los niños por sí mismos y las posibles habilidades que podrían desarrollar.

La motivación intrínseca implica una atención sostenida, sin pasar por alto las distracciones de diferentes índoles que se presenten (Ambiente, Fatiga, Necesidades fisiológicas). Para trabajar sobre la atención sostenida, los entornos que se propusieron en las actividades de lectura en voz alta promovieron la autonomía y responsabilidad, proporcionándole a los niños espacios en los cuales pudieran manifestar sus sentimientos, sus ideas y esa elección les permite expresar quienes son. Es entonces esta guía, un fundamento para brindar confianza y seguridad, proporcionando el inicio del descubrimiento y el aprendizaje intrínsecamente motivado.

Como lo menciona Thorence y Mahoney (1974) la motivación no se deriva de la meta en sí misma, sino de la satisfacción que va a generar su consecución. En el caso particular de los niños del estudio, la resistencia frente a los procesos académicos puede estar relacionada con el hecho de que las actividades académicas, específicamente la lectura, no les proveen la satisfacción necesaria para que se derive de esta meta un componente motivacional. Cuando se propuso una perspectiva diferente a la académica tradicional para abordar las actividades de lectura, ofreciendo escenarios enriquecidos por la narrativa y la creatividad, se evidenció una mejora en la actitud de estos niños frente a esta actividad. Este cambio disposicional de los participantes se muestra en la Figura 8, donde se refleja una relación directamente proporcional entre los diferentes momentos del proyecto y la actitud frente a la lectura, en resumen, a medida que transcurrían las sesiones de investigación la actitud de los se mostraba más positiva.



**Figura 8.** Actitud frente a la lectura.

Estos resultados también podrían estar relacionados con cambios en los objetos de deseo de los niños, las actividades de lectura en voz alta pueden haber fomentado el interés de los participantes y modificado las preconcepciones acerca de la lectura, suscitando el deseo por conocer y participar en este tipo de actividades.

El aprendizaje es un proceso de acompañamiento, donde se deben apoyar los esfuerzos de los niños, hasta que estos tengan las capacidades verbales, cognitivas y manuales para enfrentar de manera efectiva las demandas externas que el medio les exige, Vygotsky (1979) denomina a este espacio *Zona de Desarrollo Próximo*. Este concepto fundamentó las actividades propuestas en este estudio, puesto que al ofrecerles a los niños asistencia durante las actividades de lectura permitió observar en ellos “*el nivel de desarrollo potencial*” que podrían alcanzar. Probablemente la idea de Zona de Desarrollo Próximo llegue a asociarse con el disfrute creativo y con la motivación, descrita por Csikszentmihalyi & Hemanson (1995).

Csikszentmihalyi & Nakamura (2002), proponen que la creatividad no se origina dentro de las personas, sino que surge como producto de la relación entre los pensamientos de la persona y el contexto socio-cultural al cual pertenece. En este sentido, el presente estudio dio cuenta de los cambios presentados por los niños entre el inicio de las reuniones y la culminación de las mismas, a nivel del componente creativo. Estos cambios se perciben en el hecho de que los niños se valieron de las herramientas que se les presentaron durante el proyecto para crear nuevas historias, o cambiar aquellas que conocían.

Para enfatizar en la anterior idea, es necesario recurrir a las descripciones cualitativas de los auto-reportes, señalando el primer momento de la aplicación de Martina, que se perfila como un caso representativo en este aspecto. *“La niña muestra una predisposición ante cualquier actividad que implique leer, esta prevenida y se niega hacer las actividades propuestas. Desde la presentación del proyecto mostró un comportamiento negativo, desinteresado y con enojo”*.

Durante el tercer momento de esta investigación se señaló que a pesar de que esta niña continuaba negándose a participar en las actividades dentro del aula de clase, respondía muy bien ante las demandas generadas en las sesiones de lectura propuestas por las investigadoras y se mostraba más participativa e interesada en las estas. Retomando sus palabras, *“aquí cuando leemos, se siente como si estuvieras en familia y me gusta mucho eso”*. A partir de estas afirmaciones se evidencia una posibilidad para trabajar las dificultades que presenta la niña. En cuanto su comportamiento, en esta última etapa se acercaba las investigadoras para preguntar por los libros a leer, compartir su cotidianidad, proponer diversos finales para los cuentos presentados, (incluyendo ideas divergentes). Al final del proceso su fatiga era menor y su atención tenía un umbral de tiempo mayor en comparación a lo inicialmente observado”.

En este sentido, se le dio valor a sus palabras, permitiéndoles exponer sus sentimientos frente a las demandas cognitivas, todo eso bajo la mediación que ofrece el componente narrativo asociado al proceso lector, permitiéndoles apropiarse de los conocimientos para los que, hasta ese momento, no tenían acceso. En conclusión, al leerles,

al presentarles nuevos textos, organizar los ambientes, llevarlos a otros contextos y mostrarles otras alternativas de conocimiento, se fortaleció el desarrollo de la creatividad que eventualmente puede constituirse como una estrategia que encamine a los niños para que logren enfrentar sus problemáticas académicas y del diario vivir.

La teoría del *fluir*, propuesta por Csikszentmihaly & Nakamura (2002), fue un componente que permitió integrar la lectura y el deseo, esto dentro de la consigna de que el niño perciba los momentos de lectura como espacios que le provean goce y no que solo le represente la demanda por parte de los docentes, padres o cuidadores. La lectura entonces, dejó de ser un acto mecánico, convirtiéndose en un momento placentero para el niño; tomando en cuenta que este acto requiere una demanda cognitiva alta, desde la intervención de procesos como la atención sostenida, nutrida a su vez por la curiosidad y el interés.

No se puede negar que el capital académico con el que cuentan los niños, la relación que han construido con la lectura y el contexto en general, han restringido el libre desarrollo de la creatividad; sin embargo, al proponerles actividades en las que deban poner en juego la creatividad como herramienta, se les posibilita crear nexos entre el aprendizaje y deseo, mediados por la motivación. Esto se hizo evidente en el desarrollo de las actividades propuestas, en las que los niños lograron manifestar actitudes que no eran percibidas por los docentes en clase, como atención, participación, creación de hipótesis, trabajo en equipo, ideas divergentes, narrativas, entre otras.

Ferreiro (2000) afirma que los niños son parte del futuro y es necesario que estos sean motivados para aprender mediante una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, visto escribir, participado en actividades donde se lee y se escribe; todos estos se establecen como actos con sentido que les generan cuestionamientos y que a su vez se han originado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener alguna respuesta. En estas prácticas se presentan la triada de intérprete, el niño y un conjunto de marcas que informan al niño que mientras realizan el acto lector logran ver la importancia de las letras, (sin importar por qué y para qué son fundamentales) y van a intentar apropiarse de ellas. Pero, en el caso de los niños participantes se muestra que no hay una relación de ese índole, por ello, el educador, los padres o un referente que tienen algún tipo de vínculos emocionales con estos, debe ser el principal exponente de este tema, no desde el acto mecánico, sino señalando la importancia, mostrando el ejemplo, mostrándoles la trascendencia de dicho acto, desde el disfrute y el deseo.

Ferreiro (2000) señala que los niños ingresan de dos formas distintas a leer, una es a través de "*la magia cognitivamente desafiante*" y la otra es por medio de "*un entrenamiento consistente en habilidades básicas*". Donde los primeros se convertirán posiblemente en lectores y los otros en "*analfabetos funcionales*". Es aquí donde se propone la idea de fracaso escolar, y ese es el caso de los niños que constituyen este estudio, se han estigmatizado como niños limitados, con problemáticas, dificultades, pero no han revisado el sistema de educativo, y menos se han interesado en saber qué es lo que pasa con ellos, es fácil buscar los orígenes de las dificultades al interior, pero se obvia el contexto y las relaciones. Es en ese marco contextual, es en que se encamina esta

investigación en encontrar estrategias para afrontar las problemáticas en el proceso lector, desde la caracterización de las funciones ejecutivas de cinco escolares.

No solo es necesario pensarse en esa zona proximal, propuesta por Vygotsky, que es vital para enfrentar este tipo de problemáticas en el proceso lector, sino que también resulta esencial promover en los niños el deseo de aprender, asumiendo la lectura como un acto de que nadie puede obligar y que través del deseo le permite al niño agenciarse frente al aprendizaje. (Cordié, 2000).

El deseo de conocimiento en el niño es entonces un acto que se desprende de la relación del educando y el maestro, relación en la que el maestro es investido por el poder que le provee el conocimiento del cual el aprendiz carece, situando al niño en una posición de subyugación frente a su docente. El estudiante le asigna al docente grandes virtudes que tendrán efectos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, esta relación puede ser significativa, no solamente con el docente, sino con aquel que logre posicionarse como tal, para que el alumno pueda asignar como objeto de sus deseos, no al docente, sino al conocimiento, dejando que los niños se agencien y logren obtener de la adquisición del conocimiento las gratificaciones suficientes como para acceder a estas, no bajo la mirada de un otro, sino por deseo propio.

Los profesionales que intervienen en los ámbitos educativos, son los encargados de hacer fomentar ideas que permitan cambiar las certezas en preguntas, convertir el saber en cuestionamiento, de construir el conocimiento como un conjunto, donde se tiene en cuenta la persona implicada, su contexto, sus habilidades y dificultades. Esta propuesta deja

abierta para que se hagan intervenciones que aborden al individuo en conjunto, que se implementen estrategias para abordar no solamente las problemáticas en el proceso lector, sino en cualquier área académica, que se propicien espacios para que se nutra el pensamiento espontáneo, ligado a gustos y que generen curiosidades e intereses, que le permitan ser a los niños, escenarios desde lo que emerjan la teoría y el contexto de los menores.

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos y la discusión se puede concluir que los niños participantes de la investigación lograron construir un vínculo con las actividades propuestas a lo largo de la sesiones, este vínculo fue fortalecido al aceptar la espontaneidad de las ideas, los gustos, por hacer énfasis en los intereses y promover la lectura como un acto que genere gratificaciones, de pensar los participantes desde las potencialidades, guiando el proceso para que estos lograrán desempeños que por sí solos no alcanzarían.

Además se observó, por medio de indicadores conductuales una motivación intrínseca al momento de ejecutar estas actividades de alta demanda cognitiva, puesto que tenían una meta establecida, pero para alcanzar las respuestas no era necesario de una recompensa externa, sino por el saber propio. Las tareas que se presentaron durante la investigación muestran habilidades que posiblemente pasaron por alto las docentes, como pensamiento divergente, creatividad (figurada y verbal), interés por los cuentos infantiles, atención, memoria (evocación diferida) entre otros, señalando que los niños cuentan con las habilidades cognitivas para afrontar el acto lector, sin embargo el factor motivacional y el deseo son de vital importancia para efectuar esta práctica.

Por ello al enriquecer los escenarios que involucran la lectura, se consiguió llamar la atención de los niños, sostenerla e involucrarnos en las actividades como actores activos, donde se pone el juego el texto y quien le daba vida a las letras, señalando una relación recíproca. En esta dialéctica el niño genera aportes importantes, los cuales no son aislados sino que se encuentran para darle sentido a lo leído. Es en esa medida, se considera la importancia de la dimensión actitudinal, que presentaron los niños frente a la lectura,

después de varias sesiones. Además, se vislumbró un agenciamiento de los participantes, donde lograban hacer hipótesis, anticipaciones, críticas, mostraban puntos de vistas, generaban estrategias para afrontar las demandas cognitivas, que les permitían poner en juego sus saberes del diario vivir, mientras el facilitador los guiaban para añadir a estos conceptos la lógica, encaminando las respuestas e ideas hacia la resolución de las tareas propuestas.

Los hallazgos descritos anteriormente permitieron establecer un diálogo entre la psicología del desarrollo, el psicoanálisis, la psicología educativa y la neuropsicología de la creatividad. En estudios futuros vale la pena encaminar esfuerzos que puedan integrar este tipo de aproximaciones a través de metodologías orientadas a trascender los procesos de caracterización del perfil de habilidades y psicológico de los sujetos, mediante propuestas de intervención que involucren a los niños, los maestros y las familias, como actores fundamentales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, D; Bocanegra, Y; Giraldo, C & González, L. (2012). Caracterización Neuropsicológica de los Trastornos Específicos del Aprendizaje en una Muestra de Niños Pereiranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12, 2. pp. 27-42.

Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Aponte, M & Zapata, M. (2013). Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*.1,7. pp. 23-34.

Arteaga, G; Bonilla, P & Decastro, D. (2015). Exploración de la coherencia en niños con antecedentes neurológicos: una mirada en positivo del sujeto y sus potencialidades. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7,1. pp 109-124.

Bará, S; Vicuña, P; Pineda, D & Henao, G. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista De Neurología*. 37,7. pp 608-615.

Bettelheim, B; (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica: España.

Bonilla, P. (2010). Exploración de la coherencia en la construcción de narraciones orales y escritas de tres niños: una mirada en positivo del sujeto y sus potencialidades Universidad del Valle.

Bonilla, P. (2016). Los procesos de producción textual oral y escrita en niños desde la perspectiva de la narrativa y sus aportes a la construcción de sentido. *Revista Universidad Autónoma de México*. 5, 9. pp. 65-80.

Coll, C. (2002). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*.(pp 29-64) Madrid: Alianza.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de cultura económica. México D.F.

Cordié, A. (2000). *Los retrasados no existen*. (pp. 27). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Cordié, A. (2000). *Los retrasados no existen*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Ediciones nueva visión. Buenos Aires, Argentina.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Flujo: La psicología de la experiencia óptima). New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic Motivation in Museums: ¿Why Does One Want to Learn?. *Museum News* 74,3: 34-7, 59-62.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture and person: a systems view of creativity*. En R. J. Sternberg, (Ed.); *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención). New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg, (Ed.); *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Dávila, M (2013). Perfil neuropsicopedagógico de niños y niñas de grados 3º, 4º y 5º de primaria con trastorno específico del aprendizaje de la Institución Educativa CASD del municipio de Armenia. Universidad de Manizales, Manizales- Caldas.

Espinosa, A; Talero, C & Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurol Colomb*, 21. Pp 280-288.

Ferreiro, E; (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia de las sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de editores. CINVESTAV. México.

Freud, S. (1914). Obras completas vol. XIII: Sobre la psicología del colegial. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Freud, Sigmund (1914). Obras Completas V.XIII: Sobre la psicología del colegial.

Guilford, J. (1950) Creativity. American Psychologist, 14, 469-479.

Guilford, J. P. (1980): —La creatividad. Narcea. Madrid. 1980. Original: Guilford, J.P. (1950) : Creativity. 45

Guilford, J. P. (1986). —La naturaleza de la inteligencia humana. Paidós. Barcelona. Original: Guilford, J.P. (1967): —The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971) —The Analysis of Intelligence. McGraw-Hill. Nueva York.

Hynd, G, Obrzut, J, Hayes, F, y Becker, M. (1986). Neuropsychology of childhood learning disabilities. En D. Wedding, A.M. Horton y J. Webster (Eds.), The neuropsychology handbook (pp. 456-485). New York: Springer.

Hynd, G, y Hynd, C. (1984). Dyslexia: Neuroanatomical/neurolinguistic perspectives. Reading Research Quarterly, 19, 482-498. Kolb, B y Whishaw, I (1990). Fundamentals of human neuropsychology. Nueva York: Freeman.

Lacan, J. (2004). El seminario de Jacques Lacan: La transferencia: 1960-1961. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Larrosa, J; (2003). La experiencia de la lectura Estudios sobre la literatura y formación. Barcelona: Fondo de cultura económica.

Lluch, G. (2005). Textos y Paratextos en los libros infantiles. Ediciones de la universidad de Castilla la Mancha. Literatura infantil y educación literaria. Cuenca.

Luria, A. R. (1980). Higher cortical functions in man. Nueva York: Basic Book.

Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En V. Alcaraz & E. Gumá (Comps.), Neurociencias Cognitivas, México, Manual Moderno. pp. 281-306.

Mejía, C. (2012) .Análisis de las comorbilidades de los trastornos de lectura y escritura en un grupo de niñas y niños diagnosticados con trastorno por déficit atencional e hiperactividad de la ciudad de Manizales. Universidad De Manizales. Manizales- Caldas.

Nakamura, J & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* . Oxford: Oxford University Press. 89-105.

Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press, 89-105.

Quintanar, L. y Solovieva Y. (2000) La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En: M.A. Cubillos, J. Guevera y A. Pedroza. (Eds.) 'Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México. México: 51-63.

Robledo, B (2010). El arte de la mediación Espacios y Estrategias para la promoción De la lectura. Bogotá: Editorial Norma S.A.

Rodríguez, M; Zapata, M & Puentes, P. (2008). Perfil Neuropsicológico de escolares con Trastornos Específicos del Aprendizaje de Instituciones Educativas de Barranquilla, Colombia. Acta Neurol Colomb, 24. Pp 63-73.

Runco, M. y Sakamoto, S (1999). Experimentals studies of creativity. En R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. Pearson Educación de México, S.A. México. VI edición.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.

Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2005). Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico-cultural. Colección Neuropsicología y Rehabilitación. BUAP. Puebla.

Thorence, C. & Mahoney, M. (1974). Behavioral Self-Control. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Torrance, E.P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, MA: Personnel Press.

Torrance, E.P. (1974). The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms Technical Manual Research Edition. Princeton, NJ: Personnel.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Austral. Barcelona, España.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Cognición y desarrollo humano. Paidós. Barcelona, España. Edición de Alex Kozulin.

## ANEXOS

### **Anexo 1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INICIAL**

#### **Guía de La Entrevista Semi-estructurada**

Esta entrevista tiene como propósito indagar por aspectos relacionales de los niños con sus padres, maestros y la lectura. La idea es divisar un panorama global de las actividades en las que se desenvuelve el niño, conocer los entornos cercanos de ellos y tener una imagen de lo que son las habilidades y dificultades que ellos presentan.

- 1. Desarrollo del Embarazo**
  - Complicaciones del embarazo
  - Estado emocional
  - Parto
- 2. Desarrollo Motor**
  - Control cefálico
  - Gateo
  - Marcha
  - Correr
  - Dificultades motoras
- 3. Lenguaje**
  - Balbuceos
  - Apropiación del lenguaje
  - Dificultades
- 4. Organización del Tiempo**
  - Indagar por la estructura de las dinámicas diarias
  - Conocer los horarios para la realización de las tareas.
  - Tiempo libre.
- 5. Responsabilidades en Casa**
  - Actividades a su cargo
  - En que actividades de la casa participa
  - Exigencias dentro de la casa, normas.
  - Castigos
  - Actitud frente al castigo.
- 6. Relación con los padres**
  - Personas con las que vive
  - Con quien pasa la mayor parte del tiempo
  - Qué actividades hace en compañía
  - Qué tiempo le dedican para las tareas
  - Qué tiempo le dedican al esparcimiento
- 7. Relación con la lectura**

- Idea de lectura
- Tipo de literatura
- Relación de lectura
- Momento de lectura, lugares y condiciones
- Historia de la lectura en la familia (antecedentes)

### 8. Indagación sobre lo académico

- Materias que le gustan o disgustan
- Materias que se le facilitan o le dificultan
- Actividades en el ámbito escolar
- qué piensa el niño de la biblioteca del colegio
- Disfrute por los libros que se le presentan en clase

**Cuestionarios compartidos por Julián Andrés Messa y Andrés Vanegas**

### CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES COTIDIANAS Y ASPECTOS CONTEXTUALES (Niños/padres)

**Alumno/a:** \_\_\_\_\_

**(ID asignado:** \_\_\_\_\_)

**Fecha de nacimiento:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_

**Fecha de aplicación del cuestionario:** \_\_\_\_\_

**Nivel educativo de los padres:**

|              | <b>Educación<br/>Primaria<br/>(años)</b> | <b>Educación<br/>Secundaria<br/>(años)</b> | <b>Educación superior</b>                                        |                                                                                                      | <b>Profesión</b> | <b>Ocupación</b> |
|--------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|
| <b>Madre</b> |                                          |                                            | <input type="radio"/> Técnico<br><input type="radio"/> Tecnólogo | <input type="radio"/> Especialista<br><input type="radio"/> Magister<br><input type="radio"/> Doctor |                  |                  |
| <b>Padre</b> |                                          |                                            | <input type="radio"/> Técnico<br><input type="radio"/> Tecnólogo | <input type="radio"/> Especialista<br><input type="radio"/> Magister<br><input type="radio"/> Doctor |                  |                  |

**Colegio:** \_\_\_\_\_

**Ciudad:** \_\_\_\_\_

**Jornada:** - Mañana  
-Tarde

¿Quién reporta la información?

- ☐ Madre
- ☐ Padre
- ☐ Abuela
- ☐ Abuelo
- ☐ otros: \_\_\_\_\_.

| N<br>o                                                     | Pregunta                                                                                                                                           |                          |                          |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>ACCESO A TECNOLOGÍA</b>                                 |                                                                                                                                                    |                          |                          |
| 1                                                          | ¿Tienes computador en tu casa?                                                                                                                     | <input type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No |
| 2                                                          | ¿En tu casa hay servicio de internet?<br>Accede desde otro lugar (Cabina de internet, casa de un vecino, entre otros)                              | <input type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No |
| <b>Nota: si la respuesta es No, salta a la pregunta 5.</b> |                                                                                                                                                    |                          |                          |
| 3                                                          | ¿Cuánto tiempo pasas en internet a la semana?                                                                                                      |                          |                          |
| 4                                                          | ¿Qué páginas frecuentas en internet?<br>(páginas para consultar tareas, videos musicales, dibujos animados, imágenes, video juegos en red, otros). |                          |                          |
| 5                                                          | ¿Tienes televisor en casa? (Casa de un familiar, casa de un vecino, entre otros)                                                                   | <input type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No |
| <b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 6.</b>  |                                                                                                                                                    |                          |                          |
| 6                                                          | ¿Cuánto tiempo pasas viendo televisión a la semana?                                                                                                |                          |                          |
| 7                                                          | ¿Tienes Nintendo, Game boy, Xbox, PSP, Play Station, o cualquier consola de videojuegos, juegos de PC (computador) o de celular?                   | <input type="radio"/> Si | <input type="radio"/> No |
| <b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 9.</b>  |                                                                                                                                                    |                          |                          |

|                                         |                                                                                                                                                                      |            |               |                |              |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------|--------------|
| 8                                       | ¿Cuánto tiempo pasas jugando videojuegos a la semana?                                                                                                                |            |               |                |              |
| <b>ACTIVIDADES DE LAS QUE PARTICIPA</b> |                                                                                                                                                                      |            |               |                |              |
| 9                                       | ¿Qué tipo de juegos gusta jugar en casa?                                                                                                                             |            |               |                |              |
| 10                                      | ¿Cuáles son los que más juegas?<br>1. _____<br>_____<br>2. _____<br>_____<br>3. _____<br>_____<br>4. _____<br>_____<br>5. _____<br>_____                             |            |               |                |              |
| 11                                      | ¿Tus padres juegan contigo? ¿Cada cuánto juegas con ellos?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 13.</b>                                             | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |
| 12                                      | ¿Juegas con uno de ellos o con ambos?<br><input type="radio"/> Mamá<br><input type="radio"/> Papa<br><input type="radio"/> Mamá y papá<br><input type="radio"/> Otro |            |               |                |              |
| 13                                      | ¿Te gusta dibujar? ¿Cada cuánto dibujas?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 15.</b>                                                               | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |
| 14                                      | Cuando quieres dibujar, ¿Tus padres te acompañan a hacerlo? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No                                                        |            |               |                |              |
| 15                                      | ¿Tienes amigos cerca de tu casa? ¿Juegas con ellos?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 17.</b>                                                    | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |
| 16                                      | ¿Qué les gusta jugar?<br>1. _____<br>_____<br>2. _____<br>_____                                                                                                      |            |               |                |              |

|        |                                                                                                                                                                                                            |                   |                      |                       |                     |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
|        | 3. _____<br>_____<br>4. _____<br>_____<br>5. _____<br>_____                                                                                                                                                |                   |                      |                       |                     |
| 1<br>7 | ¿Te llevan al parque a jugar?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 20.</b>                                                                                                                | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>frecuentemente</b> | <b>Casi siempre</b> |
| 1<br>8 | ¿Con quién sueles jugar en el parque?<br><input type="radio"/> madre<br><input type="radio"/> padre<br><input type="radio"/> hermanos<br><input type="radio"/> un familiar<br><input type="radio"/> amigos |                   |                      |                       |                     |
| 1<br>9 | Cuando estás en el parque, ¿A qué sueles jugar?<br>1. _____<br>_____<br>2. _____<br>_____<br>3. _____<br>_____<br>4. _____<br>_____<br>5. _____<br>_____                                                   |                   |                      |                       |                     |
| 2<br>0 | ¿Las tareas que dejan en tu escuela las realizas con tus padres?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 22.</b>                                                                             | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>frecuentemente</b> | <b>Casi siempre</b> |
| 2<br>1 | ¿Solo con la madre, solo con el padre o quizás con los dos?                                                                                                                                                |                   |                      |                       |                     |
| 2<br>2 | ¿Hablas con tus padres?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 24.</b>                                                                                                                      | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>frecuentemente</b> | <b>Casi siempre</b> |
| 2<br>3 | ¿Sólo hablas con tu madre, con tu padre o quizás con los dos? ¿Cuál es la frecuencia con la que lo haces?                                                                                                  |                   |                      |                       |                     |

|        |                                                         |               |                  |                |                 |
|--------|---------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------|-----------------|
| 2<br>4 | ¿Tus padres trabajan?                                   | Casi<br>nunca | Algunas<br>veces | frecuentemente | Casi<br>siempre |
| 2<br>5 | ¿Solo mamá, papá o ambos?                               |               |                  |                |                 |
| 2<br>6 | ¿En qué trabajan?                                       |               |                  |                |                 |
| 2<br>7 | ¿Todo el día se encuentran trabajando?                  | Casi<br>nunca | Algunas<br>veces | frecuentemente | Casi<br>siempre |
| 2<br>8 | ¿A qué hora salen a trabajar?<br><div></div>            |               |                  |                |                 |
| 2<br>9 | ¿A qué hora llegan?<br><div></div>                      |               |                  |                |                 |
| 3<br>0 | ¿Cuando llegas de la escuela te recibe alguno de ellos? | Casi<br>nunca | Algunas<br>veces | frecuentemente | Casi<br>siempre |

|        |                                            |               |                  |                |                 |
|--------|--------------------------------------------|---------------|------------------|----------------|-----------------|
| 3<br>1 | ¿Quién te recibe, mamá, papá o ambos?      |               |                  |                |                 |
| 3<br>2 | ¿En tus ratos libres estás con tus padres? | Casi<br>nunca | Algunas<br>veces | frecuentemente | Casi<br>siempre |

|   |                                           |
|---|-------------------------------------------|
| 3 | ¿Pasas más tiempo con papá, mamá o ambos? |
|---|-------------------------------------------|

## CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES COTIDIANAS Y ASPECTOS CONTEXTUALES (DOCENTES)

Docente: \_\_\_\_\_ (ID asignado: \_\_\_\_\_)

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Grados a cargo: \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación del cuestionario: \_\_\_\_\_

Nivel educativo del docente:

|         | Educación<br>Primaria<br>(años) | Educación<br>Secundaria<br>(años) | Educación superior                                               |                                                                                                      |  |
|---------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Docente |                                 |                                   | <input type="radio"/> Técnico<br><input type="radio"/> Tecnólogo | <input type="radio"/> Especialista<br><input type="radio"/> Magister<br><input type="radio"/> Doctor |  |

Colegio: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Jornada: -Mañana

-Tarde

| N | Pregunta                                                                                                                                                                      |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 |                                                                                                                                                                               |
| 1 | ¿Tienen computadores aquí en el colegio? <span style="float: right;"><input type="radio"/> <input type="radio"/></span>                                                       |
| 2 | ¿En el colegio hay servicio de internet? <span style="float: right;"><input type="radio"/> <input type="radio"/></span>                                                       |
|   | <b>Nota: si la respuesta es No, salta a la pregunta 5.</b>                                                                                                                    |
| 3 | ¿Cuánto tiempo pasas en internet a la semana?                                                                                                                                 |
| 4 | ¿Qué páginas frecuentan los estudiantes en internet en el colegio? (páginas para consultar tareas, videos musicales, dibujos animados, imágenes, video juegos en red, otros). |
| 5 | ¿Tienes juegos de PC o herramienta didácticas virtuales en los computadores del colegio? <span style="float: right;"><input type="radio"/> <input type="radio"/></span>       |
|   | <b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 8.</b>                                                                                                                     |
| 6 | ¿Cuáles son los juegos que más juegan en el computador en la escuela?<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____<br>4. _____<br>5. _____                                             |
| 7 | ¿Cuánto tiempo pasan los niños jugando videojuegos o frente a herramientas didácticas en el colegio?                                                                          |
| 8 | ¿Tienen televisor en el colegio? (en el salón, en una sala especial) <span style="float: right;"><input type="radio"/> <input type="radio"/></span>                           |

|                   | <b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 7.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|---------|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|----|--|
| 5                 | ¿Cuánto tiempo pasas viendo televisión o videos de algún tipo a la semana?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 6                 | ¿Cuáles son los juegos que más juegan en el computador en la escuela?<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____<br>4. _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 7                 | ¿Qué tipo de actividades realizan los niños en clase?<br><table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de actividad</th> <th>Frecuer</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td></tr> </tbody> </table> |                   |                      |                        | Tipo de actividad           | Frecuer | 1 |  | 2 |  | 3 |  | 4 |  | 5 |  | 6 |  | 7 |  | 8 |  | 9 |  | 10 |  |
| Tipo de actividad | Frecuer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 5                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 6                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 7                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 8                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 9                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 10                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 8                 | ¿Qué tipo de juegos juegan los niños en el colegio durante el recreo? ¿Cuáles son los que más juegan?<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____<br>4. _____<br>5. _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 10                | ¿Usted juega con los niños?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 12.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Casi<br>nunc<br>a | Algu<br>nas<br>veces | frecue<br>nteme<br>nte | Ca<br>si<br>sie<br>mp<br>re |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 11                | ¿Cuáles son los que más juegan?<br>1. _____<br>2. _____<br>3. _____<br>4. _____<br>5. _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   |                      |                        |                             |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |
| 12                | ¿Los niños dibujan durante la clase?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 14.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Casi<br>nunc<br>a | Algu<br>nas<br>veces | frecue<br>nteme<br>nte | Ca<br>si<br>sie<br>mp       |         |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |   |  |    |  |

|        |                                                                                                                                                  |                            |                               |                                 |                                        |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
|        |                                                                                                                                                  |                            |                               |                                 | re                                     |
| 1<br>5 | ¿Qué tipo de actividad basada en el dibujo realizan?                                                                                             |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 1. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 2. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 3. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 4. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 5. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
| 1<br>6 | Aparte del tiempo del recreo, ¿los niños salen a jugar al patio?<br><b>Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta termina la ejecución.</b> | <b>Casi<br/>nunc<br/>a</b> | <b>Algu<br/>nas<br/>veces</b> | <b>frecue<br/>nteme<br/>nte</b> | <b>Ca<br/>si<br/>sie<br/>mp<br/>re</b> |
| 1<br>7 | ¿Con quién juegan en esos momentos los niños en el patio? (docente, instructor de deportes, entre otros).                                        |                            |                               |                                 |                                        |
|        | ¿En ese momento qué juegan en el patio?                                                                                                          |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 1. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 2. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 3. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 4. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |
|        | 5. _____                                                                                                                                         |                            |                               |                                 |                                        |

### CUESTIONARIO VALORACIÓN DE HABILIDADES CREATIVAS (CRITERIO/PADRES)

Nombre del niño/niña:

\_\_\_\_\_

#### **Percepción general**

NIÑO:

¿Cuáles son las cualidades más sobresalientes de su hijo/hija?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Menciones las fortalezas y debilidades de su hijo/hija:

| FORTALEZAS           | DEBILIDADES          |
|----------------------|----------------------|
| 1.<br>_____<br>_____ | 1.<br>_____<br>_____ |
| 2.<br>_____<br>_____ | 2.<br>_____<br>_____ |
| 3.<br>_____<br>_____ | 3.<br>_____<br>_____ |
| 4.<br>_____<br>_____ | 4.<br>_____<br>_____ |
| 5.<br>_____<br>_____ | 5.<br>_____<br>_____ |

PADRES:

|                                                                                                  | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------|--------------|
| Asistencia a reuniones convocadas por el colegio (citaciones, reuniones de padres, convivencias) |            |               |                |              |
|                                                                                                  |            |               |                |              |
|                                                                                                  | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |
| Nivel de colaboración frente a los procesos escolares de su hijo                                 |            |               |                |              |
|                                                                                                  |            |               |                |              |

|                              | Excelente | Muy buena | Buena | Regular | Deficiente |
|------------------------------|-----------|-----------|-------|---------|------------|
| Calidad de la comunicación y |           |           |       |         |            |

|                                                                             |           |           |       |         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-------|---------|------------|
| relación con su hijo                                                        |           |           |       |         |            |
|                                                                             | Excelente | Muy buena | Buena | Regular | Deficiente |
| Calidad de la comunicación y relación con docentes e institución en general |           |           |       |         |            |

Habilidades creativas del niño:

|                                                                                            | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------|--------------|
| ¿Es bueno reteniendo o memorizando la información?                                         |            |               |                |              |
| ¿Aprende con facilidad?                                                                    |            |               |                |              |
| ¿Combina información y asocia ideas en su proceso de aprendizaje?                          |            |               |                |              |
| ¿Es capaz de resolver problemas de maneras alternativas?                                   |            |               |                |              |
| ¿Manifiesta ideas originales, diferentes o novedosas?                                      |            |               |                |              |
| ¿Es capaz de sintetizar las ideas, el conocimiento, la información?                        |            |               |                |              |
| ¿Puede anticipar lo que sucederá frente a una situación o asumir una actitud especulativa? |            |               |                |              |
| ¿Es fluido a la hora de presentar ideas lingüísticamente?                                  |            |               |                |              |
| ¿Es fluido a la hora de realizar actividades gráficas o figurativas?                       |            |               |                |              |
| ¿En sus producciones suele enfatizar en la elaboración y en detalles singulares?           |            |               |                |              |

|                                                                                                              |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|                                                                                                              |  |  |  |  |
| ¿Muestra curiosidad frente al conocimiento o las cosas nuevas?                                               |  |  |  |  |
| ¿Se tensiona frente a los conocimientos nuevos o se muestra asustado?                                        |  |  |  |  |
| ¿Mientras realiza alguna tarea puede monitorear su desempeño?                                                |  |  |  |  |
| ¿Es capaz de inhibir procedimientos erráticos que le impiden realizar bien una tarea y ajustar su desempeño? |  |  |  |  |
| ¿Controla adecuadamente sus emociones o impulsos?                                                            |  |  |  |  |
| ¿Es capaz de juzgar sus producciones?                                                                        |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de sus errores mientras está realizando una tarea?                                            |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de sus errores sólo después de terminada una tarea?                                           |  |  |  |  |
| ¿Puede evaluar las producciones de los demás?                                                                |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de los errores de los demás frente a una tarea?                                               |  |  |  |  |

**CUESTIONARIO VALORACIÓN DE HABILIDADES CREATIVAS  
(CRITERIO/DOCENTES)**

Nombre del niño:

\_\_\_\_\_

**Percepción general**

ESTUDIANTE:

¿Cuáles son las cualidades más sobresalientes del estudiante?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Menciones las fortalezas y debilidades del estudiante:

| FORTALEZAS           | DEBILIDADES          |
|----------------------|----------------------|
| 1.<br>_____<br>_____ | 1.<br>_____<br>_____ |
| 2.<br>_____<br>_____ | 2.<br>_____<br>_____ |
| 3.<br>_____<br>_____ | 3.<br>_____<br>_____ |
| 4.<br>_____<br>_____ | 4.<br>_____<br>_____ |
| 5.<br>_____<br>_____ | 5.<br>_____<br>_____ |

PADRES:

|  |                   |                      |                       |                     |
|--|-------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
|  | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>frecuentemente</b> | <b>Casi siempre</b> |
|--|-------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|

|                                                                                                  |            |               |                |              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------|--------------|------------|
| Asistencia a reuniones convocadas por el colegio (citaciones, reuniones de padres, convivencias) |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  | Casi nunca | Algunas veces | frecuentemente | Casi siempre |            |
| Nivel de colaboración frente a los procesos escolares de su hijo                                 |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  | Excelente  | Muy buena     | Buena          | Regular      | Deficiente |
| Calidad de la comunicación y relación con su hijo                                                |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  | Excelente  | Muy buena     | Buena          | Regular      | Deficiente |
| Calidad de la comunicación y relación con docentes e institución en general                      |            |               |                |              |            |
|                                                                                                  |            |               |                |              |            |

Habilidades creativas del niño:

|                                                                              | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>Frecuentemente</b> | <b>Casi siempre</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
| ¿Es bueno reteniendo o memorizando la información?                           |                   |                      |                       |                     |
| ¿Aprende con facilidad?                                                      |                   |                      |                       |                     |
| ¿Combina información y asocia ideas en su proceso de aprendizaje?            |                   |                      |                       |                     |
| ¿Es capaz de resolver problemas de maneras alternativas?                     |                   |                      |                       |                     |
| ¿Manifiesta ideas originales, diferentes o novedosas?                        |                   |                      |                       |                     |
| ¿Es capaz de sintetizar las ideas, el conocimiento, la información?          |                   |                      |                       |                     |
| ¿Puede anticipar lo que sucederá frente a una situación o asumir una actitud |                   |                      |                       |                     |

|                                                                                                              |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| especulativa?                                                                                                |  |  |  |  |
| ¿Es fluido a la hora de presentar ideas lingüísticamente?                                                    |  |  |  |  |
| ¿Es fluido a la hora de realizar actividades gráficas o figurativas?                                         |  |  |  |  |
| ¿En sus producciones suele enfatizar en la elaboración y en detalles singulares?                             |  |  |  |  |
| ¿Muestra curiosidad frente al conocimiento o las cosas nuevas?                                               |  |  |  |  |
| ¿Se tensiona frente a los conocimientos nuevos o se muestra asustado?                                        |  |  |  |  |
| ¿Mientras realiza alguna tarea puede monitorear su desempeño?                                                |  |  |  |  |
| ¿Es capaz de inhibir procedimientos erráticos que le impiden realizar bien una tarea y ajustar su desempeño? |  |  |  |  |
| ¿Controla adecuadamente sus emociones o impulsos?                                                            |  |  |  |  |
| ¿Es capaz de juzgar sus producciones?                                                                        |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de sus errores mientras está realizando una tarea?                                            |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de sus errores sólo después de terminada una tarea?                                           |  |  |  |  |
| ¿Puede evaluar las producciones de los demás?                                                                |  |  |  |  |
| ¿Es consciente de los errores de los demás frente a una                                                      |  |  |  |  |

|        |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|
| tarea? |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|

## **ANEXO 2. ¡Qué ojos tan grandes tienes...Son para leer mejor!**

### *Propuesta de Promoción y Animación de Lectura*

#### **PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

Esta propuesta pretende lograr un cambio en la manera como cinco niños de la Institución Educativa Ana María Vernaza se acercan a la lectura. Para lograr un mayor alcance de la propuesta iniciaremos con una actividad destinada a un estudiante seleccionado específicamente por los posibles aportes que la lectura haría a su diario vivir. Con esta propuesta queremos presentarles a estos niños la posibilidad de realizar una experiencia que le permita encontrar nuevas maneras de acercamiento a la lectura, particularmente a la literatura infantil, que no están mediadas por lo académico. Posteriormente, esta propuesta se hará extensiva a los demás alumnos del colegio para que ésta pueda promover la lectura desde una perspectiva diferente a la que actualmente se maneja en el plantel educativo.

Se encontró que esta institución tiene un interés particular en la formación de sus estudiantes en el campo de la lectura y la escritura, puesto que ha realizado mejoramientos en ésta área a través de cambios institucionales tales como la creación de algunas franjas horarias dedicadas específicamente a estos fines (clases de lectura y producción textual).

De acuerdo con el conocimiento que hemos obtenido del plantel educativo y sus prácticas de promoción y animación de lectura, hemos llegado a la conclusión de que éstas, a pesar de tener una buena intención, no permite el acceso a la cultura escrita, puesto que se promueve la actividad de lectura como una obligación, en un contexto

específicamente escolar y se olvida que ésta puede ofrecer gratificaciones que no están permeadas por la academia, y son precisamente este tipo de gratificaciones las que desarrollan en los niños un mayor vínculo con la lectura.

La idea principal de este proyecto no es saturar a los niños con textos sin sentido ligados a obligaciones académicas sino, por el contrario, posibilitarle encontrar en la lectura una actividad diferente que le provea múltiples gratificaciones, entre ellas la motivación y el placer que lo llevará a **desear** leer. Para ampliar esta idea hagamos uso de las palabras de Anny Cordié en su libro *Los retrasados no existen*, en el cual plantea que " *Para que un niño aprenda es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear... No hay necesidad de hacer ni de imponer nada cuando el saber logró el brillo de un objeto de deseo, no hay necesidad de imposiciones para que el niño se apodere de él*".<sup>5</sup>

Confiamos en que los cuentos clásicos de la literatura infantil y la comparación con versiones diferentes de los mismos nos servirán como herramienta para promover en los niños la visualización de la existencia de diferentes perspectivas y le permitirá a éste construir una nueva mirada sobre la lectura y los libros.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVOS GENERALES**

Promover en el niño de 8 a 10 años, el acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil, creando vínculos fundamentados y alimentados por el deseo de aprender. (Motivación)

---

<sup>5</sup> Cordié, A. (2000). *Los retrasados no existen*. (pp. 27). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Presentarle a cinco niños de 8 años a 10 años, y a la Institución Educativa a la cual pertenece, una nueva perspectiva de la educación literaria que pueda sobrepasar los límites del contexto educativo y extenderse a otras actividades por fuera de éste.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Proponer en cinco niños nuevas miradas o perspectivas de la lectura a través de la presentación, lectura y comparación de cuentos clásico de la literatura infantil y versiones diferentes de los mismos.

Incentivar a los niños una idea de lectura que le permita leer por placer o gusto, de tal manera que los textos le permitan reflexionar y promuevan el pensamiento crítico.

Ampliar el conocimiento que tiene los niños sobre el lobo, personaje arquetípico de la literatura infantil.

Promover en estos niños procesos críticos y reflexivos en los que se compare perspectivas, historias y autores.

### **Los destinatarios de la Propuesta**

Los niños, objeto de nuestra propuesta, tienen características particulares por lo cual es foco de nuestra atención. Los niños manifiestan que no le gusta leer, y presentan dificultades a nivel académico por el mismo motivo. El origen de estas dificultades al parecer se encuentra en marcada por un aspecto motivacional que no le ha permitido construir un nexo adecuado con la lectura o cualquier actividad que genere este tipo demanda.

Los momentos de lectura son relacionados por estos niños con el aburrimiento y la carga académica. En la institución le piden que cumpla con unos requisitos en cuanto al tiempo de lectura y los niños muestra disgusto al leer por presentarse ésta actividad como una obligación.

La lectura autónoma ha sido entorpecida por estas dificultades presentes en los niños y han provocado en ellos una actitud de molestia ante esta actividad. Esto último les ha generado dificultades en el colegio porque se distraen fácilmente de la clase y no les gusta copiar en el cuaderno.

Al indagar por sus gustos en lectura podemos ver que disfrutaban de los libros de aventuras, los cuentos clásicos, historias de ciencia ficción (aunque este último género se refiere más a películas), superhéroes, todo lo que tenga que ver con naturaleza, animales y lo salvaje.

#### **4. Criterios de Selección del Corpus de la Propuesta**

Basados en el tipo de libros con lo que han tenido contacto los niños de la Institución proponemos mostrar a los niños una perspectiva nueva, no académica, de la lectura debemos partir de sus capacidades, gustos y los nexos emocionales que han construido con ésta, para realizar la selección de los textos que se abordaran durante el desarrollo de la propuesta y las actividades que se realizarán.

Teniendo en cuenta lo anterior, pensamos que es importante iniciar con un cuento que los niños conozca, específicamente un cuento que probablemente les hayan leído sus padres y le permita evocar los momentos placenteros de lectura cuando eran más pequeños. Después de una revisión de los diferentes cuentos clásicos de la literatura infantil se seleccionó la obra *Los Tres Cerditos* de Joseph Jacobs para ser abordada en la primera etapa de la actividad. Lo anterior, a razón del vínculo que los niños ya ha formado con el texto, la presencia de animales como personajes del mismo y las posibilidades que nos permite el personaje del lobo para presentarle a los participantes diferentes visiones del mismo.

Posteriormente, presentaremos a los niños participantes el libro *La Auténtica Historia de los Tres Cerditos* escrito por Jon Scieszka y Los Tres lobitos y Cochinito Feroz de Eugene Trivaz, por las posibilidades que nos brinda en cuanto a la comparación con la versión tradicional, que se les presentó a los niños en la primera parte de la propuesta. Estos cuentos son claramente una parodia del cuento de Joseph Jacobs y nos presenta la versión del lobo de los acontecimientos relatados en el cuento La historia de los tres cerditos y como sería la situación si el Cochinito fuera el feroz. El texto de Scieszka y Trivaz nos permiten realizar comparaciones de los estados mentales de los personajes en las dos historias, ya que los acontecimientos relatados en cada una de estas son los mismos y solo se diferencian en perspectiva desde la cual se cuentan.

Creemos importante realizar una completa contextualización del personaje que será objeto principal de la actividad, el lobo. Por esta razón elegimos como texto eje el libro *Se Busca Lobo* escrito por Ana María Machado. Este texto en particular, nos permite hacer un recorrido por los diferentes personajes del lobo presentes en diversas historias de la literatura, tales como *Caperucita Roja* de Charles Perrault y la versión de los hermanos Grimm, *La Historia de los Tres Cerditos* recopilación de Joseph Jacobs, *El Lobo y los Siete Cabritos* y *El Lobo y el Cordero* de las Fábulas de La Fontaine, *Lobo con Piel de Cordero* de las fábulas de Esopo, *El Libro de la Selva* de Rudyard Kipling, la leyenda de Rómulo y Remo, *Pedro y el Lobo* historia escrita por Sergéi Prokófiev y por último *El Lobo de Gubbio*.

### **Fichas Técnicas de los textos**

#### **Texto Complementario**

**Título** La historia de los tres cerditos

**Autor** Joseph Jacobs

**Ilustrador** Xan López Domínguez

**Editorial** Grupo Editorial Anaya

**Colección** Sopa de Cuentos

**Año** Madrid, 2003

### **Texto Complementario**

**Título** Los Tres Lobitos y el Cochinito Feroz

**Autor** Eugene Trivizas

**Ilustrador** Helen Oxenbury

**Editorial** Ekaré

**Año** Caracas, 1994

### **Texto Complementario**

**Título** La Auténtica Historia de los tres cerditos

**Autor** Jon Scieszka

**Ilustrador** Lane Smith

**Editorial** Thule Ediciones

**Año** Barcelona, 2007

### **Texto Eje**

**Título** Se Busca lobo

**Autor** Ana María Machado

**Ilustrador** Laurent Cardon

**Editorial** Grupo editorial Norma

**Año** Bogotá, 2010

### **Textos Anexos**

Los siguientes textos no se abordarán a fondo, solo se realizará una búsqueda de ellos en el Centro Cultural Comfandi y se tendrán a disposición para que el niño realice las revisiones, consultas y comparaciones que juzgue pertinentes dentro de la actividad propuesta. Algunas de estas obras no se encuentran en la versión que Ana María Machado menciona en el texto, sin embargo esto no será impedimento para la realización de la

actividad, al contrario, nos permitirá evidenciar las diferencias entre las diferentes versiones de una misma obra.

**Título** Caperucita Roja

**Autor** Jacob y Wilhelm Grimm

**Ilustrador** Miguel Ángel Carhuatocto

**Editorial** Panamericana

**Año** Bogotá, 2016

**Título** El lobo y los Siete Cabritos

**Autor** Jean de La Fontaine

**Título** El Lobo con Piel de Cordero

**Autor** Esopo

**Título** El Lobo y el Cordero

**Autor** Jean de La Fontaine

**Título** El libro de la Selva

**Autor** Rudyard Kipling

**Título** Leyenda de Rómulo y Remo

**Autor** Leyenda tradicional

**Título** Pedro y el Lobo

**Autor** Sergéi Prokófiev

**Título** El lobo de Gubbio

**Autor** Raymond Breuckberger

**Título** Caperucita Roja y otras Historias Perversas

**Autor** Triunfo Arciniegas

**Ilustrador** Alexis Forero Valderrama

**Editorial** Panamericana

**Año** Colombia, 2002

**Título** Una Caperucita Roja

**Autor e Ilustrador** Marjolaine Leray

**Editorial** Oceano Travesía

**Año** España, 2011

**Título** Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)

**Autor e Ilustrador** Luis María Pescetti

**Editorial** Alfagura

**Año** Buenos Aires, 1997

**Título** Hambre de Lobo

**Autor** Éric Pintos

**Ilustrador** Rémi Saillard

**Editorial** Oceano Travesía

**Año** España, 2011

## **5. Metodología**

Esta propuesta lectora se plantea como un proyecto que permite establecer nexos entre las diferentes actividades propuestas, es decir que logra seguir una secuencia, convirtiendo el trabajo en general en una unidad enriquecedora, tanto para los niños como para las psicólogas.

Los participantes del proyecto son cinco niños de 8 años a 10 años de edad que durante la ejecución de la actividad cursaban el grado segundo de primaria a tercero de primaria y tienen dificultades para la lectura autónoma, aunque le agrada cuando otra persona le lee.

La secuencia de actividades propuestas se enmarcará en un antes de la lectura, un espacio durante la misma y otro que se desarrollará después de terminada la lectura. Antes de

la lectura, se indagará por los gustos literarios del niño permitiendo así consolidar un criterio para la escogencia de las obras a abordar. Posteriormente encontramos el durante, donde se establecerán sesiones que nos acercarán a los diferentes aspectos y perspectivas que se presentarán en el desarrollo del tema a abordar, además de realizar entrevistas clínicas y la aplicación de la Prueba Neuropsicológica Infantil (ENI) y *Test de Pensamiento Creativo de Torrance: Expresión figurada & Test Verbal de Torrance*.

Ya que se propone como tema principal el personaje literario Lobo, se propondrá la lectura analítica de diferentes textos que tienen en cuenta tanto el personaje arquetípico de la literatura, como del lobo que vemos en un ambiente natural. Para finalizar, se hará un cierre a partir de los autores e ilustradores de los libros que formaron parte del proyecto, permitiendo crear una visión crítica frente al tema y brindando herramientas al niño para que note la importancia del trabajo del otro, además de mostrarle una imagen sobre un acto lector diferente al que, en su diario vivir, está acostumbrado.

En cuanto a la duración de las sesiones, se estipuló un tiempo de dos horas dedicado a cada una, con una periodicidad de dos veces a la semana, en horas de clase, teniendo en cuenta los deberes académicos de los niños. Sin embargo, la sesión cuatro realizó en un horario diferente ya que fue una salida pedagógica a la Biblioteca Infantil y Juvenil Comfandi.

### **5.1. Secuencia de Actividades**

Se espera que ésta propuesta permita establecer una secuencia de actividades donde las psicólogas se rijan por unos parámetros que se establecieron a lo largo del proceso de diseño, permitiéndole tener un orden, además de dar cumplimiento a los objetivos establecidos. Para ello, se definieron cinco sesiones que componen el corpus de la propuesta y están delimitadas dentro de los tiempos anteriormente propuestos (Antes, durante y después).

## **Materiales**

Cuentos infantiles.

### **Sesión 1**

Esta primera sesión tuvo como objetivo realizar una exploración de los conocimientos previos de los niños, es decir se indagó sobre las historias que conocen, lo que saben del personaje lobo y la caracterización que hacen de estos personaje a partir de los textos que ya han leído o por lo menos de los que han escuchado.

Después de que se visualizó la idea que los niños tienen del personaje lobo, las psicólogas tuvieron un espacio para presentar el proyecto ¡Que ojos tan grandes tienes... son para leer mejor!, donde se les mostró a los niños los textos que se abordarán y mencionando las actividades a realizar. Se promovió la exploración de las portadas de los textos y la observación de los paratextos de cada uno de ellos para que los niños realicen anticipaciones a la trama de las historias.

Ésta primera sesión fue fundamental para la ambientación de los niño en los temas a tratar y las actividades a realizar. En este espacio se le mostró a los participantes que puede apropiarse de un lugar protagónico en la actividad, en el que pueda exponer sus interrogantes, hablar de sus dificultades, construir una relación de respeto y escucha con el otro y tejer una relación diferente con la lectura, a través de la experiencia. No se pretendía lograr, en una primera intervención, cambios radicales en la relación del niño con la lectura, sino que se propondrá este proyecto como un proceso inicial para mostrar otra idea de lectura que se aleja de la visión tradicional, la cual es motivada por el deseo y no por una imposición de los adultos.

### **Sesión 2**

Esta sesión tuvo como eje central la Historia de los tres cerditos, un cuento clásico recopilado por Joseph Jacobs. El abordaje del libro se realizó de una manera diferente a la que él está acostumbrado, centrándonos en la discusión sobre los estados mentales de los personajes. Se promovió que los niños hicieran un análisis crítico sobre lo que piensan cada uno de los personajes en escena, construyeron una idea propia del personaje lobo, de sus pensamientos, sentimientos, motivaciones e intereses.

Además, en esta sesión los niños hicieron una comparación entre inteligencia y fuerza física, es decir que lograron ubicar a los personajes en estas dos categorías y pueda hacer un planteamiento frente a las habilidades que se necesitan para sobrevivir. Se identificaron las razones por las cuales mueren los dos primeros cerditos y establecer porque el último cerdito logró vivir y matar al lobo.

Otro aspecto que se analizó es el contenido mismo del texto, donde se señaló el acercamiento que han tenido los niños a otras versiones de la Historia de los tres cerditos, de manera se pudo comparar esta historia con otras que ya ha escuchado.

Para terminar, durante la lectura del cuento se realizaron preguntas tales como:

- ¿Qué características tiene cada personaje?
- ¿Porque mueren los dos primeros cerdos? ¿Cuáles fueron las fallas que cometieron?
- ¿Cuáles eran las intenciones del tercer lobo? ¿Por qué no logró cumplir sus deseos?
- ¿Cuáles eran las intenciones del tercer cerdito? ¿Cómo logró salir vivo de su enfrentamiento con el tercer lobo?

Con estas preguntas se buscaba que el niño pueda hacer inferencias acerca de las estrategias utilizadas por los personajes y lograran identificar la relación de estas estrategias con las motivaciones e intenciones de cada uno de ellos.

En esta sesión se hizo énfasis en las diferentes versiones de la historia de los tres cerditos, donde los niños identificaron las diferencias en los personajes, sus estrategias, sus características y el desenlace dentro de la historia.

### **Hallazgos de la sesión**

En los niños participantes ante esta actividad hicieron énfasis en el contraste que entre *La Historias de los Tres Cerditos de Joseph Jacobos* y la que han escuchado, que probablemente corresponde a la de los Hermanos Grimm. De este contraste se puede marcar la idea de muerte y como esta afectó o fue la que más señalaron los participantes, tanto así que en sus palabras nombraron que el cuento era “*Sangriento*”. Decían también que el nombre los materiales con los cuales construyeron la casa eran diferentes, paja, retamo y teja, en el otro era paja, madera y ladrillos. En adición decían que hay escenas de más, como la de ir por remolachas y manzanas.

En cuanto a los personajes, nombraban que los dos primeros cerditos no eran inteligentes porque construyeron las casas de materiales que no eran fuertes y por ello el lobo logró derrumbar las casas. (A pesar de que la madera era más fuerte). Mostraron al tercer cerdo como el más inteligente de la familia por construir una casa de ladrillos y lograr vencer al lobo, por generar estrategias para no dejarse atrapar del lobo, como lo era despertarse más temprano en la mañana para ir por la remolacha así no toparse con el lobo, tirar una manzana lejos para correr y poder llegar a la casa a salvo y por último poner un recipiente grande en la chimenea, calentar el agua, comiéndose así al lobo. En conclusión pensaban que si hubieran construido todos juntos y hubieran vivido juntos, probablemente no terminarían muertos como paso en la historia.

El personaje lobo en la historia tuvo diferentes apreciaciones, algunos niños (Tres de ellos) llegaron a conclusión que solo había un lobo la historia y este era malo, mentiroso, le

gustaba comer mucho y su plato favorito era los cerditos. Los otros dos niños dijeron que había varios lobos, que uno solo no podía comer tanto cerditos, además que decía que era el lobo del sector y el último lobo no era el más inteligente. En general describieron al lobo, como fuerte, veloz, feroz, mentiroso, hambriento y malo.

### **Sesión 3**

En esta sesión se abordó la lectura del *cuento La Auténtica Historia de los Tres Cerditos* de Jon Scieszka y *Los Tres Lobitos y el Cochinito Feroz* de Eugene Trivaz, en el cual fue punto comparativo entre la primera sesión y la presentación del lobo de este cuento. Por lo que se indagó sobre el personaje, las diferencias y características que puede percibir en cada uno de los cuentos.

Con la intención de promover la construcción de una nueva caracterización del personaje lobo, se le preguntó a los niños por la familia del lobo en el texto de Scieszka, en especial se indagará por el papel que cumple la abuela en la historia, ¿Qué piensa de un personaje al que le gusta cocinar?. Todo lo anterior a razón de que esta primera imagen del lobo le permitiera a los niños hacer inferencias sobre un personaje lobo que posiblemente es diferente al que le proponen otros cuentos que ha leído, no es el personaje prototípico de las historias clásicas y tiene características que posiblemente en otras historias no se han resaltado.

Continuando con el texto, se preguntó sobre los cerditos, se hicieron a los niños los cuestionamientos que propone el texto, tales como ¿Quién con dos dedos de frente construiría una casa de paja? O ¿Por qué el primer cerdo no era demasiado listo según lo expresado por el lobo?, con lo que se indagó por el punto de vista de los personajes. Además se considerarán aspectos tales como los estados mentales, motivaciones, intenciones y

estrategias de los personajes para favorecer las comparaciones con lo expuesto en el texto clásico de esta historia.

También se hará cuestionamientos al niño como

- ¿Qué habrías hecho si estuvieras en el lugar del cerdo?
- ¿Qué motivó al cerdo para no colaborarle al lobo?
- ¿Porque crees que se derrumbó la casa del primer cerdito?
- ¿Qué piensas de que el lobo se comiera al cerdo?
- ¿Tú te hubieses comido al cerdito, si estuvieras en el lugar del lobo?
- Se le incentivo a los niños a responder las diferentes preguntas que plantea el lobo al respecto:

¿Qué harían ustedes si encontraran una hamburguesa con queso?

En cuanto al segundo cerdo se harán cuestionamientos sobre

- ¿Por qué crees que el lobo dice que el segundo cerdo no es “tan listo”?
- ¿Por qué crees que el segundo cerdo tampoco le colaboró al lobo?
- ¿Por qué crees que el lobo se comió al segundo cerdo?
- Si estuvieras en la misma situación ¿Te hubieses comido al segundo cerdo?

Acerca del tercer cerdo se resaltan puntos como

- ¿Por qué el tercer cerdo es el “genio de la familia” según lo planteado por el lobo?
- ¿Por qué crees que el tercer cerdo actuó de esa manera?
- ¿Qué crees que provocó en el lobo la actitud del cerdo?

- ¿Está bien “perder la cabeza” como lo hizo el lobo?

Posteriormente se les propuso a los niños leer la ilustración en donde aparece un artículo del Diario Porcino haciendo énfasis en la construcción de anticipaciones sobre lo que le pueda pasar al lobo al final de la historia.

En cuanto al segundo cuento se pregunta se hacen inferencias de porque el cochino feroz es considerado feroz, ¿Qué significa ser feroz?, ¿Qué se debe hacer para que otros digan que eres feroz?, en el transcurso de la historia se hizo una comparación con el texto que ya se había leído, *La Historia de los Tres Cerditos* de Joseph Jacobos. Que diferencias encontraban, las estrategias que se utilizaron para la construcción de la casa. Además de hacer persuadir a los niños, para que estos hicieran inferencias, hipótesis, anticipaciones de lo que va a pasar a futuro con los lobitos y el cochino feroz.

Al final de la sesión se hizo un cierre global del texto donde se discutió sobre la credibilidad de la historia que cuenta el lobo y del cochinito, si éstos eran realmente un “lobo feroz” y “un cochino feroz”, o solo es una invención. Además de analizó si el lobo y cochino fueron una víctimas o victimarios en la historia, si el lobo merecía estar en la cárcel y el cerdito vivir con los lobitos. Se discutió la idea general que los niños tenían de los textos.

### **Hallazgos de la sesión Tres**

Estas dos versiones diferentes de la Historia de los Tres Cerditos, ha causa en los niños un sensación de novedad, nunca habían leído un texto donde pusiera en juego situaciones de este índole. Los niños señalaron que en los cuentos, el lobo tomaba una visión diferente, donde era fuerte, inteligente y sensible.

En el texto de *La Auténtica Historia de los Tres Cerditos*, mostraron interés por la preparación del pastel, y que el lobo quería celebrarle el cumpleaños a la abuela. Sentía decían que lo hacían un buen nieto. Después mencionaron que si la muerte de los cerditos si

fue por la culpa del lobo, pero que ya estaban muertos, era como comer tocino. Pero que ellos a manera personal no comerían una comida que estuviera tirada en el piso, bueno afirmaron que lo harían solo si tuvieran mucha hambre. También resaltaron que los dos primeros cerditos no eran muy inteligentes por construir sus casas de materiales de mala calidad, que un soplo las haría caer, dijeron que el tercer cerdito es más inteligente que los otros. Mencionaron que los cerdos se veían apáticos. Para resaltar se evaluó la culpabilidad del lobo, y se determinó que era culpable, sin embargo el estar arrepentido lo hace ser mejor animal. Pero que debía pagar por lo que hizo, pero que lo dejaran hacer el pastel para la abuela para que pudiera estar en paz. También se nombró que estando en una ciudad de puros cerdos, nadie lo podría defender y en solo se iba a conocer la historia del lobo feroz, pero que este no lo era tanto porque a la final solo quería una taza de azúcar, pero lastimosamente tenía gripa.

En cuanto a *Los Tres Lobitos y el Cochinito Feroz*, se mencionó primero, que feroz era un animal salvaje que comía otros animales. Qué no consideraban que el cochinito del cuento fuera feroz, lo que quería era buscar venganza, porque ese cerdito era el que sobrevivió en el cuento de *La Historia de los Tres Cerditos* de Joseph Jacobos y quería hacerle a los lobos lo mismo que le hicieron a sus hermanos, y que estaba muy enojado por todo lo que paso. Mencionaron que los lobitos fueron más inteligentes en esta historia puesto que, construyeron las casas de mejores materiales y todos juntos, en sus palabras “*juntos son más fuertes*”. Que tuvieron mejores ideas para construir casas, que eran estratégicos, tenían muchos amigos, tenían un gran corazón para perdonar al cerdo al final.

Para finalizar los niños nombraron que fue un final feliz, que les gusto más que la primera, (*La Historia de los Tres Cerditos*) Pues en esta ocasión no murió ninguno y al final todos terminaron siendo amigos.

## Sesión 4

Para esta sesión fue indispensable contar con un lugar adecuado para la realización de esta, ya que se necesita tener a disposición los textos de los diferentes cuentos que se leerán en transcurso de la sesión. De esta manera, los niños podrán revisar o leer, si así lo desea, cualquiera de estas historias. Por esta razón se seleccionó la Biblioteca Infantil y Juvenil del Centro Cultural Comfandi de la ciudad de Cali como el lugar idóneo para la exitosa realización de esta actividad.

Se abordó el texto *Se Busca Lobo* de Ana María Machado como texto eje del proyecto. Se le propuso a los niños que cada vez que en el texto se haga alusión a un cuento, fábula o leyenda éste lo busque, lo lea o simplemente lo hojee, para así poder ampliar su conocimiento, tanto del personaje lobo, como de los cuentos en donde éste tiene un papel protagónico.

Para dar un orden a la sesión se abordó en primera medida el personaje Manuel Lobo, indagando sobre éste, para saber su relación con el personaje lobo, descartando si es un lobo personaje de un cuento, si es un “lobo de verdad” o una persona que tiene como apellido Lobo. Además de identificar cuáles son sus características y el papel que desempeña dentro del texto.

Al seguir con el texto nos encontramos con el lobo que se llama así mismo famosísimo. Con este personaje empezaron las indagaciones y comparaciones acerca de las diferentes versiones de la Caperucita Roja, permitiéndole al niño tener una posición reflexiva y crítica frente al personaje lobo que esta parte del texto describe. Este lobo tiene aspectos de su personalidad que comparte con el lobo que describe la historia recopilada por Charles Perrault, pero hay una gran posibilidad de que el lobo que escribe a Manuel Lobo sea el personaje que presentan los hermanos Grimm, ya que este lobo “no tuvo un muy buen final”.

Promover discusiones al respecto favorecerá la completa caracterización del personaje lobo que se pretende construir con los niños.

La siguiente carta que recibe Manuel Lobo nos presenta un lobo que “bufa, sopla y resopla” ¿Quién será? Es la pregunta que se les hizo a los niños, para empezar la discusión de la Historia de los Tres Cerditos. En esta parte, pretendía que los niños ya tuvieran una postura más sólida en cuanto al contenido de la historia y las versiones de la misma, ya que son temas que se ahondaron en las sesiones anteriores.

El tercer cuento a analizar es el del Lobo y los siete cabritos, este texto sé leyó al igual que lo otros pero con la idea de dar una caracterización del personaje lobo, la cuarta y quinta historias a indagar son Las Fábulas de Esopo (El Lobo con Piel de Cordero) y Las Fábulas de la Fontaine (El Lobo y el Cordero), esta parte se centró en la lectura de estas fábulas además de interactuar con el relato por medio de una caracterización del personaje lobo.

Se discutió sobre las cartas de unos lobos que ya le habían escrito a Manuel Lobo con anterioridad, la tarea que se les propuso a los niños es identificar a que personajes se refiere el texto. Hasta el momento en el texto se han presentado varios perfiles en las cartas enviadas que le darán al lector las herramientas necesarias para hacer inferencias sobre este aspecto.

Continuando con el trabajo de Se busca Lobo de Ana María Machado. En este apartado se leyeron cada uno de los textos señalados dentro de la historia, para conocer el rol del personaje lobo en cada uno de ellos y ampliar el conocimiento de los niños en cuanto a la literatura. Nos encontramos en primera medida con los lobos de las tiras cómicas, buscando explorar con el niño las características que permitan diferenciar entre el lobo con rol de padre y el lobo con rol de hijo.

La siguiente obra es el Libro de la Selva, En esta parte se buscó hacer una comparación del lobo que nos presenta esta historia en contraste con los que han aparecido

en las otras historias ya leídas. Después se revisó la leyenda de Rómulo y Remo, en este punto del texto de Ana María Machado los lobos son diferentes a los que se revisaron en la sesión anterior, por ello es importante identificar estas diferencias con de las historias anteriores como las de Pedro y el lobo o el lobo de Gubbio, todas estas historias tienen como objetivo hacer una caracterización del personaje lobo.

Al final del libro se incluye una caracterización de diferentes especies de lobos en el ambiente natural, fotografías de los mismos, la ubicación geográfica según su especie e información sobre su hábitat. Para terminar se hizo un llamado a los niños para que realice una exploración de la biblioteca y se registre como usuario, además de un recorrido personalizado por parte de los auxiliares de la Biblioteca Infantil. Lo anterior con el fin de que los niños se sintieran familiarizados con el establecimiento y puedan recurrir a éste en futuras ocasiones, ya sea para prestar libros o para realizar consultas académicas.

#### **Hallazgos de la Sesión 4**

Esta sesión fue interesante pues se desarrolló en la Biblioteca Comfandi, se hizo un recorrido por las instalaciones guiados por los promotores de lectura que trabajan en el lugar, se hizo un reconocimiento de la manera como se clasifican los textos en el lugar, los colores que se utilizan y los códigos. Se invitó a los niños a adquirir el carnet y además de darles a conocer los diferentes talleres a los cuales se pueden inscribir.

Esta sesión inicia mostrando los paratextos, donde los niños anticipan que vamos hablar del personaje lobo, primero hacen la salvedad que los lobos son dos, el lobo de las historias que hablan y se mueven en dos patas y el segundo es un lobo será que puede ser un perro (haciendo referencia a la raza de perro, Husky siberiano) o uno salvaje. Cuando se menciona a Manuel Lobo caen en cuenta que es una persona que se apellida lobo, que no es caricatura o un lobo real. Los niños mencionaron que Manuel Lobo era un personaje

importante dentro del cuento porque estaba buscando un lobo, no sabían cuál era, pero creían que encontrarlo era el tema principal del texto. (Lo dedujeron también del título).

El primer lobo lo lograron deducir de una, dijeron el de *Caperucita Roja*, luego el de *La Historia de los Tres Cerditos*, los lobos siguientes no los reconocían así que se empezó a hacer una exploración de los cuentos que más llamaron la atención como el de las fabulas de Esopo y el de la Fontaine. Se tuvo acceso al *Libro de la Selva*, pero ese no leyó por la cantidad de hojas. Pero se discutió acerca de la película.

Se habló de pedro y el lobo, haciendo énfasis en que siendo un lobo, habían niños que le molestaban, que no bastaba con ser lobo para ser exento de esas acciones. En cuanto al lobo de Gubbio y loba romana, se hizo alusión a la idea que se tiene de cada uno, siendo el lobo de Gubbio un tanto más salvaje y la loba más como una madre ideal que ayuda a niños abandonados. Antes de llegar al final del texto los niños se seguían preguntando qué tipo de lobo buscaba Manuel Lobo, pues sentían que ya habían pasado por lobos bueno, cariñosos, que ayudaban a los humanos, otros traviesos, otros feroces, famosísimos, pero ninguno cumplía con lo que buscaba el Manuel Lobo.

Al final cuando se hizo el cambio en el anuncio los niños contestaron en coro, que Manuel Lobo, buscaba un lobo salvaje. Después muy atentos leyeron uno por uno de los lobos que se presentaban en el texto, y le divertía mirar la variedad de lobos salvajes que ahí en el mundo. Para concluir la ida a la Biblioteca Comfandi, se preguntó por la experiencia de los niños, ensuciando estos que les gustaba mucho lo que hicimos , las historias que leímos que fue divertido leer en compañía, que se sentía como en familia. Que esperaban volver al lugar junto con sus familias.

## Sesión 5

Para terminar, el proyecto de animación de lectura *¡Que ojos tan grandes tienes... son para leer mejor!*, se propuso una actividad donde los niños logaran establecer un criterio particular y crearan un cuento a partir de la caracterización del personaje lobo que construyeron a lo largo del proyecto. Sin embargo, es necesario introducir al niño el concepto de cuento, con la superestructura y macroestructura que corresponde a los textos narrativos para que éste tuviera un mejor desempeño a la hora de realizar la actividad y que ésta se efectuara de manera responsable. Esta actividad se realizó de manera oral, a través de una representación tipo teatral, donde se crearon los personajes y el escenario donde transcurre la historia.

### **Cuentos inventado por los niños.**

Al final del proyecto se les pidió a los niños que construyeran un cuento, haciendo referencia a las historias discutidas en a lo largo de las sesiones, que tuviera en la historia el personaje lobo. El producto final fue entonces dos cuentos que presentaron de manera oral, Los Tres Gatitos y El Perro y Caperucita Amarilla y el Árbol Guardián.

### **LOS TRES GATITOS Y EL PERRO**

Había una vez una gata viejita y enferma que tenía tres hijitos, un día los reunió y les dijo que tenían que irse, que ella ya no los podía mantenerlos más, que construyeran sus propias casas y vivieran felices. Así fue entonces cada gato construyó su casa. El primero hizo la casa de pescado, para comer cuando tuviese hambre, el segundo hizo la casa de hojas de árboles y el tercero construyó la casa en un túnel profundo y escondido. (Para llegar a la casa se debía pasar por unos obstáculos, entre ellos un laberinto).

Había un perro muy hambriento paseando cerca de la casa del primer gato, cuando sintió el olor del pescado corrió a comérselo, entonces el gato se asustó mucho y salió en pura a la casa del segundo hermano. El perro todavía seguía con hambre entonces persiguió al

primer gato a la casa de su hermano y los encerró, de un ladrido tumbo la casa. Los gatos temblaban y salieron corriendo de ahí a la casa del tercer hermano. El problema de la casa del tercer gato era, que esta estaba muy escondida entonces se demoraron en llegar, los dos primeros gatos se metieron al túnel y el perro los seguía, lograron pasar el laberinto, pero aún les faltaba mucho camino. Pasaron por un portal que los acercaba cada vez más a la casa del tercer gato, pero en un momento debían hacer un salto muy grande para pasar un agujero en el suelo que estaba lleno de tiburones. El primer gato salto sin problema, pero el segundo quedó colgando y le tuvo que pedir ayuda para subir, y ahí fue donde llegó el tercer hermano para sacarlo de ahí. Cuando el perro saltó no logró llegar y cayó al pozo. El perro murió y los gatitos descansaron y se quedaron a vivir con el tercer gato y vivieron felices por siempre.

Fin

### **CAPERUCITA AMARILLA Y ÁRBOL GUARDIÁN**

Había una vez una niña que le decían caperucita amarilla, pues siempre vestía de amarillo, llevaba un gorro amarillo, una capa amarilla y unos zapatos amarillos. Un día le quiso llevar a la abuela seis muffin que ella misma había hecho. Caminando hacia la casa de la abuela, se encontró con un árbol que podía moverse y hablar, así que se volvieron amigos. Entrando por el bosque un lobo empezó a perseguir a la niña porque olía a comida y él tenía mucha mucha hambre y este se acercó a la niña y le dijo, Caperucita Amarilla tengo mucha hambre ¿me das un muffin?. Caperucita, se quedó pensando, que si le daba uno no había ningún problema, así le cogió un muffin y se lo regalo al lobo. El lobo se fue a su guarida a comérselo, pues tenía mucha hambre. La niña y el árbol siguieron su camino y más adelante se encontraron otra vez al lobo. Caperucita, Caperucita me puedes dar otro Muffin, lobo ya te di uno, pero bueno toma este otro, el lobo volvió a su guarida pero seguía con hambre así que volvió dos veces más donde caperucita para que le dieran muffins y está se los dio. Al cuarto muffin le dijo caperucita que era el último que ya no podía darle más que le quedaban dos

para la abuela. El lobo después de comer cuatro muffin seguía con hambre y desesperado fue otra vez donde caperucita y se la quería comer, entonces salió el árbol a protegerla, porque esta era su amiga y corrió detrás de lobo y no dejó que se la comiera. Aburrido el lobo sigue por el camino y encuentra la casa de la abuela, con el hambre que tenía se podía comer cualquier cosa, así que entró y cuando estaba a punto de comerse la abuela, la abuela gritó, caperucita y el árbol corrieron para ver qué pasaba y cuando vieron lo que el lobo estaba haciendo, el árbol lo persiguió hasta hacerlo salir de la casa y cuando estaban afuera con una rama le pegó y salió volando en el aire, desde ese día nadie más volvió a ver el lobo. Caperucita y la abuela vivieron felices porque el árbol las protegía. Fin

### ANEXO 3. TAREA DE GENERACIÓN DE HISTRIAS

Esta prueba fue tomada de Álvaro Alexander Ocampo, Gabriel Arteaga y Oscar Sierra, (2014). El objetivo de la prueba Generación de Historia es que el niño pueda integrar las seis láminas, tres que tienen una secuencia de historia, otra tiene un elemento que no está relacionado con la secuencia de la historia y la última es una lámina en blanco que sirve para integrar a la historia un elemento del imaginario de los niños.

Esta tarea la diseñaron con el objetivo de explorar cualitativamente las habilidades que tienen los sujetos, al integrar los elementos gráficos (las seis láminas) y a partir de ahí construir una producción narrativa.

Para hacer un análisis del desempeño, se tendrán en cuenta aspectos tales como coherencia entre los estímulos y la historia que se creó a partir de estos, además de contemplar aspectos como la incorporación a la historia elementos fantásticos e ideas

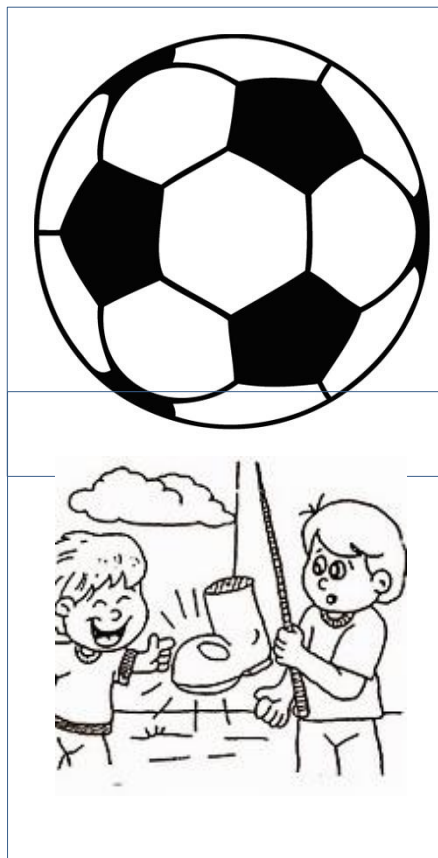
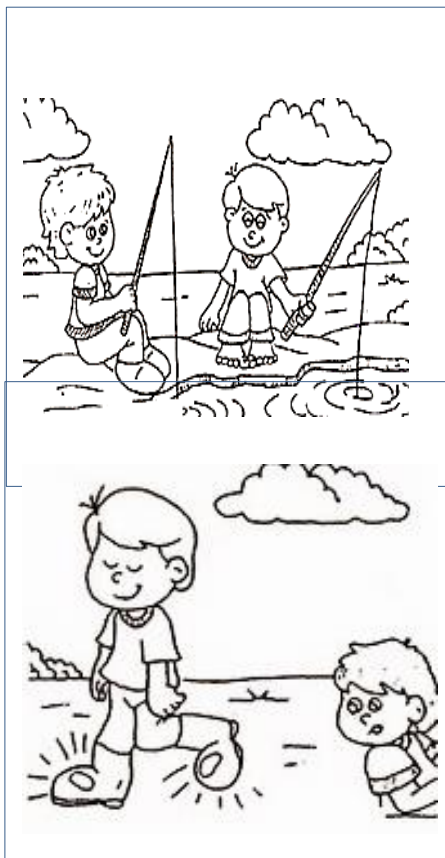
divergentes. A continuación, se presentan los criterios para analizar el desempeño de los sujetos en esta tarea

**Tabla 1. Criterios para analizar el desempeño del sujeto en la Tarea de Generación de Historias**

| <b>NIVEL</b> | <b>CRITERIO DE ANÁLISIS PARA DEH</b>                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Puntaje</b> |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>N1</b>    | No evidencia conocimiento de estructura narrativa, ni articulación con los referentes dados.                                                                                                                                                                             | (0-1)          |
| <b>N2</b>    | No evidencia conocimiento de estructura narrativa, pero logra realizar una articulación con los referentes dados.                                                                                                                                                        | (2-3)          |
| <b>N3</b>    | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, pero sin articulación estable con los referentes dados.                                                                                                                                                                  | (4-5)          |
| <b>N4</b>    | Evidencia conocimiento de estructura narrativa y realiza una articulación estable con los referentes dados.                                                                                                                                                              | (6-7)          |
| <b>N5</b>    | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados.                                                                                                                                                     | (8-9)          |
| <b>N6</b>    | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, fantasía, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados.<br>o<br>Evidencia conocimiento de estructura narrativa, divergencia, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados. | (10-11)        |
| <b>N7</b>    | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, fantasía, divergencia, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados.                                                                                                                              | (12-13)        |

Tomado de Ocampo, Sierra y Arteaga (2014).

## LAS SEIS LÁMINAS DE LA GENERACIÓN DE HISTORIA





## APLICACIÓN

La Tarea se le aplicó a cinco niños de la Institución Ana María Vernaza de la Ciudad de Cali, Los niños tiene como común denominador dificultades académicas, en especial el componente lector, y manifiestan baja motivación hacia la academia, generando en ocasiones, un comportamiento inadecuado en las aulas de clase, según lo expresado por las docentes jefes de grupo. Los niños cursan segundo y tercero de primaria en edades de 8 a 10 años. A Continuación se van a presentar los resultados de los niños que hacen parte del proyecto.

### La consigna de la aplicación

Al frente tuyo tienes seis láminas, la idea es que la organices en el orden que tu creas que corresponda y seguido me cuentas una historia a partir de la láminas. Recuerda que debes integrarlas todas y crear una historia la que tú desees e imagines, se vale crear nuevos escenarios en la lámina blanca.

## ANEXO 4. TAREA DE EXPRESIÓN NARRATIVA

La Tarea de narración de historias busca hacer énfasis en la construcción de sentidos y significados, en las habilidades de lectura y escritura en niños entre los 7 y 9 años de edad.

La tarea cognitiva propuesta consiste en la lectura de un texto narrativo (cuento “el zorro y el caballo” Hermanos Grim) que tiene dos momentos: **En un primer momento** un espacio de familiarización y aclaración de la consigna, seguido a esto lectura de la primer parte del texto por parte del investigador, se da lugar a las preguntas de comprensión de lectura, posterior a

lo cual se plantea la consigna al sujeto de construir de forma escrita un desenlace y final para la historia. **En un segundo momento** el investigador procede a leer la versión original completa del cuento posterior a lo cual plantea preguntas de reflexión al sujeto sobre la versión creada del cuento.

Tomado de María del Pilar.

Tabla 1. Orden de la aplicación de la Tarea Expresión Narrativa

| PROCEDIMIENTO   | ACTIVIDAD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primer momento  | -Familiarización por parte del investigador (indagación de los gustos por la lectura y la escritura del sujeto y contextualización del propósito de la tarea y su relación con las pruebas previamente aplicadas)<br>-Lectura del fragmento inicial del cuento.<br>-preguntas de comprensión<br>-planteamiento de la consigna. |
| Segundo momento | -Lectura de versión original completa del cuento.<br>-Preguntas de reflexión sobre la versión creada del cuento.                                                                                                                                                                                                               |

#### PRIMER MOMENTO:

**Consigna:** “voy a leerte una fragmento inicial de un cuento, una vez termine te pido que respondas unas preguntas de comprensión y luego te pido que crees un desarrollo y un final para el cuento”.

(La lectura se realiza hasta el fragmento subrayado de verde).

### **EL ZORRO Y EL CABALLO**

(Hermanos Grimm)

Un campesino tenía, una vez un caballo fiel, pero que se había vuelto viejo, y ya no podía trabajar. Su amo le escatimaba la comida. Y al fin le dijo:

-Ya no puedo utilizarte, aunque todavía te tengo cariño; si me demostraras que tienes fuerza suficiente para traer un león hasta nuestra casa, te mantendría hasta el fin de tus días. Pero ahora vete de mi establo. Y le abrió la puerta y le dejó en medio del campo.

El pobre caballo estaba muy triste y busco en el bosque un refugio donde resguardarse de la lluvia y el viento. Paso por allí un zorro que le dijo:

*-Por qué bajas la cabeza y vagas solitario por el bosque?*

*-¡Ay de Mí! -Contesto el caballo- la avaricia y la honradez no pueden vivir juntas. Mi amo se olvida de todos los servicios que le he prestado durante largos años, y como ya no puedo trabajar no quiere mantenerme y me ha echado de su establo.*

*-sin ninguna consideración? Pregunto el zorro.*

*-El único consuelo que me ha dado ha sido decirme que si yo tuviese fuerza bastante para llevarle hasta casa, un león, me guardaría y me mantendría, pero bien sabe el que esta hazaña no la puedo hacer.*

*Dijo el zorro:*

*Te quiero ayudar. Échate aquí y estira las patas como si estuvieras muerto.*

*El caballo hizo lo que el otro le dijo y el zorro se fue en busca del león, y le contó:*

*En el bosque hay un caballo muerto, ven conmigo y veras que rico bocado.*

*El león le siguió y cuando hubieron encontrado al caballo, el zorro le dijo:*

*Aquí no podrás comértelo cómodamente, Yo te diré que tienes que hacer. Te atare al caballo y así podrás llevártelo a tu guarida y comértelo a tu placer.*

*El plan agradó al león, que se colocó muy quieto cerca del caballo, mientras el zorro le ataba a él. Ataba el zorro las cuatro patas del león con la cola del caballo, tan juntas y tan prietas, y con unos nudos tan fuertes, que a la fiera le era imposible moverse. Cuando a cabo su trabajo dio una patada en el lomo del caballo y le dijo:*

*-Vamos amiguito ¡adelante!*

*Entonces el caballo se alzó y echó a correr, arrastrando al león tras de sí. Enfurecido el león rugía tan fuerte que todos los pájaros del bosque se aterrorizaron y echaron a volar, pero el caballo le dejó rugir y no se detuvo hasta estar ante la puerta de su amo.*

*Y cuando el amo le vio llegar con el león prisionero, se entusiasmó y le dijo:*

*Ahora te quedarás conmigo, por todos los días de tu vida. Y le alimento hasta que el caballo murió.*

### **Preguntas de exploración de comprensión:**

1. Quienes son los personajes del cuento?
2. En qué lugar se desarrolla la historia?
3. ¿Cuál es el conflicto del protagonista?

## SEGUNDO MOMENTO

### **Preguntas de reflexión:**

- 1.Cuál era el conflicto del protagonista del cuento?
2. Como se resolvió el problema? Qué opinas del final de la historia?
3. Que diferencias encuentras entre la versión original del cuento y la que tu creaste?
4. Que semejanzas encuentras entre la versión original del cuento y la que tu creaste?
5. Si pudieras cambiarle el título al cuento cual le colocarías? Y Por qué?
6. Qué opinas de la versión del cuento que creaste?
7. Cuáles son los elementos más originales y novedosos de la versión que tu creaste del cuento?

### **ANÁLISIS DE PRODUCCIÓN NARRATIVA**

El instrumento de análisis consta de las categorías e indicadores planteados para el análisis del desempeño

Las categorías para analizar la creación narrativa, consta de cuatro aspectos característicos del texto narrativo: el desarrollo de un tópico, la estructura del texto, la caracterización de los personajes, y los enlaces de las situaciones a través de la articulación del plano de la conciencia y el plano de la acción. Dado que en el texto narrativo el niño lleva a cabo funcionamientos discursivos que integran en una unidad de estructura lógica los acontecimientos que ocurren, así como propone una caracterización de los personajes, congruentes con los eventos que describe en el relato.

Es de destacar que los indicadores propuestos en esta tarea pretenden dar cuenta de la forma en que el acto creativo se establece en las narraciones de los niños, para lo cual se desglosan en elementos constitutivos de la narración. A lo que subyace un abordaje diferente, de este modo, situarse en una perspectiva narrativa para el análisis de los textos y relatos, que

permiten entender el proceso de construcción de sentido. El análisis cualitativo de desempeño y de producción narrativa se realiza con base en tabla de indicadores.

**Tabla 2. Indicadores de Análisis de la Tarea Expresión Narrativa**

| <b>Categorías</b>                                                                                                                                                            | <b>Indicadores</b>                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Desarrollo del tópico</b><br><br><i>Identificación del eje principal de conflicto de la historia y el desenlace del mismo durante la narración.</i>                       | 1-Menciona el conflicto del personaje principal.                                                                                          |
|                                                                                                                                                                              | 2-Propone una organización entre algunos eventos de la historia, sin establecer el tópico que articula el texto.                          |
|                                                                                                                                                                              | 1-Mantiene en el relato el tema central desde su inicio y desenlace.                                                                      |
|                                                                                                                                                                              | 2- Presenta una historia en la que plantea un tópico que no desarrolla completamente.                                                     |
| <b>Estructura del texto</b><br><i>El establecimiento de relaciones:</i><br>Aborda la relación entre los sucesos y los personajes, y las partes fundamentales de la historia. | 1. Menciona el orden de los sucesos de la historia.                                                                                       |
|                                                                                                                                                                              | 2. No Identifica el tiempo y el espacio de los sucesos, en el estado inicial o en el estado final de la historia.                         |
|                                                                                                                                                                              | 1. Establece la relación entre los personajes, su rol y sus acciones en la historia.                                                      |
|                                                                                                                                                                              | 2.Cambia el contenido propuesto en el estado final aunque mantiene la relación entre los personajes y el objeto de valor (tópico central) |
| <b>Caracterización de personajes:</b><br>Identifica personajes y establece la relación entre los mismos en el relato.                                                        | 1. Establece el orden de aparición de los personajes en la historia.                                                                      |
|                                                                                                                                                                              | 2. Cambia algunos personajes o propone nuevos personajes articulados al tópico desarrollado en la historia.                               |
|                                                                                                                                                                              | 1. Menciona los personajes y su rol correspondiente en el desarrollo de la historia.                                                      |
|                                                                                                                                                                              | 2. Proponen algunos personajes que no se mantienen en la historia.                                                                        |
| <b>Relaciones entre conciencia y acción.</b><br><br>Identificar el nivel subjetivo de los personajes y su influencia en la trama de la historia.                             | 1. Identifica los pensamientos y sentimientos de los personajes.                                                                          |
|                                                                                                                                                                              | 2. Presenta algunos comportamientos y estados internos de los personajes que no guardan relación entre sí.                                |

|  |                                                                                                                                                        |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 1. Establece relaciones entre las acciones/situaciones, los estados internos y/o los actos. Además explicita los motivos y/o efectos de las conductas. |
|  | 2. No atribuye pensamientos o sentimientos a los personajes de acuerdo a los sucesos de la historia.                                                   |

## ANEXO 5. AUTO-REPORTE

El autoreporte se aplicó en tres momentos diferentes del proyecto, al inicio, a la mitad y al final. Con el objetivo de evidenciar cambios a nivel motivacional en los niños hacia las actividades de lectura que se presentaron a lo largo del proyecto.

Valor

|            |                            |             |                            |
|------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| Pregunta 1 | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 | Pregunta 7  | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 |
| Pregunta 2 | N: 4 CN: 3 AV: 2 CS: 1 S:0 | Pregunta 8  | N: 4 CN: 3 AV: 2 CS: 1 S:0 |
| Pregunta 3 | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 | Pregunta 9  | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 |
| Pregunta 4 | N: 4 CN: 3 AV: 2 CS: 1 S:0 | Pregunta 10 | N: 4 CN: 3 AV: 2 CS: 1 S:0 |
| Pregunta 5 | N: 0 CN: 1 AV: 2 CS: 3 S:4 | Pregunta 11 | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 |
| Pregunta 6 | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 | Pregunta 12 | N: 0 CN: 1 AV: 1 CS: 3 S:4 |

| Preguntas                                                           | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi Siempre | Siempre |
|---------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1. Busco por iniciativa propia textos para leer.                    |       |            |         |              |         |
| 2. Rechazó cualquier actividad que implique leer.                   |       |            |         |              |         |
| 3. La lectura me ofrece diversión.                                  |       |            |         |              |         |
| 4. Me molesta la idea de leer un texto literario.                   |       |            |         |              |         |
| 5. Disfruto más clases de matemática que de español.                |       |            |         |              |         |
| 6. Imagino finales diferentes para las historias que leo o escucho. |       |            |         |              |         |
| 7. Me gusta que me lean textos en voz alta.                         |       |            |         |              |         |
| 8. Rechazo los textos que la profesora me pone a leer en clase.     |       |            |         |              |         |

|                                                      |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 9. Invito a mis padres a leer conmigo.               |  |  |  |  |  |
| 10. Me pone de mal humor el momento de leer.         |  |  |  |  |  |
| 11. Leo en compañía de mis padres                    |  |  |  |  |  |
| 12. Prefiero tomar el texto narrativo y leerlo solo. |  |  |  |  |  |

## **ANEXO 6. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Universidad del Valle  
Instituto de Psicología  
Programa Académico de Psicología  
Trabajo de Grado**

**Neuropsicología Educativa y Clínica del Proceso Lector: Cinco Estudios de Caso**

De acuerdo con los artículos 2, 3, 10, 15, 17, 23, 29, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 52 de la ley 1090 del 06 de septiembre del año 2006, publicada por el Congreso de la República de Colombia, por medio de los cuales se establecen las normas pertinentes frente a aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en psicología, se hace necesario obtener el consentimiento informado por parte de los participantes en esta investigación. Igualmente de acuerdo con los artículos 15 y 16 (capítulo I de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos) de la resolución No. 008430 de 1993, del Ministerio de Salud, por lo cual se establecen en las normas científicas, técnicas y administrativas, para la investigación en salud, se considera importante obtener el consentimiento informado de los participantes, aunque la presente investigación no implica riesgo alguno, a continuación se presenta una serie de informaciones que usted deberá tener en cuenta para firmar el presente consentimiento informado:

Se le está invitando a participar en un proyecto a realizarse en un período de dos meses aproximadamente. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, lo cual se conoce como consentimiento informado. Siéntase con total tranquilidad y libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le permita aclarar las dudas que surjan de esta actividad académica. Una vez que haya comprendido el proyecto, entonces se le pedirá que firme este CONSENTIMIENTO INFORMADO, de la cual usted tendrá una copia firmada.

### **JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

En la actualidad, es innegable la importancia que tiene para el desarrollo psicológico y cultural de los niños, la apropiación del lenguaje oral y escrito. Las dificultades a nivel del desarrollo del lenguaje escrito pueden tener efectos en los niños a nivel personal, académico y social. Por tal razón, el presente trabajo pretende emplear la herramienta de estudio de caso para llevar a cabo un análisis de la situación de los niños participantes, considerando aspectos como el contexto al cual pertenecen, las relaciones que tejen con el medio y su

proceso de apropiación de la lectura, a través de la caracterización de su estatus clínico y neuropsicológico.

### **OBJETIVOS DEL PROYECTO**

Caracterizar las habilidades ejecutivas en escolares entre ocho a diez años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Indagar las interacciones que ha tenido el niño con la lectura a lo largo de su desarrollo.

Indagar sobre los intereses temáticos de los niños participantes en relación con la lectura.

Evaluar funciones ejecutivas y habilidades creativas en los cinco niños participantes.

Observar la respuestas de los cinco niños ante las actividades pedagógicas que implican demandas cognitivas a nivel del proceso lector.

Promover en cinco niños de ocho a diez años, el acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil.

Proponer a los niños una idea de lectura que le permita leer por placer al tiempo que se fomenta en ellos la reflexión y el pensamiento crítico.

### **PROCEDIMIENTO DEL PROYECTO.**

En este proyecto se desarrollarán actividades de lectura en voz alta, las cuales serán adaptadas a las necesidades y características particulares de cada niño. El propósito de dicha actividad consiste en fortalecer el interés de los niños hacia la lectura. Primero se recolectará información de las diferentes personas que interactúan con los niños (Docentes, la psicóloga del colegio y revisión de los reportes académicos), con el objetivo de tener una aproximación sobre el perfil académico de los niños. Además se aplicarán dos pruebas psicología: Evaluación neuropsicología infantil (ENI) y Prueba de creatividad de Torrance. Particularmente se examinará la historia de vida de los niño, buscando tener una acercamiento sobre la manera como cada niño ha construido su relación con la lectura. Seguido se establecerán sesiones individuales y grupales, que se harán en diversos escenarios como el colegio, el hogar y la biblioteca, facilitando la apropiación de los libros, y promoción de la lectura. Por último, se propondrá a los niños una actividad donde estos hagan uso de sus habilidades creativas elaborando un cuento.

### **RIESGOS ASOCIADOS AL PROYECTO.**

No existen riesgos potenciales para la integridad psicológica y física de los participantes.

### **BENEFICIOS DEL PROYECTO.**

El proyecto será beneficioso para el niño que participe, ya que en este se busca que este cree un vínculo con la lectura, permitiendo generar cambios en su ámbito escolar.

### **ACLARACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN.**

- La decisión de su participación en el estudio es completamente libre y voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide retirarse del proyecto, puede hacerlo en el momento que lo desee, agradeciendo que nos informe las razones, pero con plena seguridad que será respetada.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo.

- La información obtenida en este proyecto, utilizada para la identificación de cada individuo, se mantendrá en estricta confidencialidad, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y sea autorizado por cada participante.
- En caso de que tenga dudas sobre sus derechos como participante de este proyecto, póngase en contacto con Kelly Bernal Arias ó Yamileth Valderrama Villamarín, en el siguiente número 318 592 70 81 ó 315 522 65 42.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de la participación, puede firmar el siguiente Consentimiento Informado.

Una vez leída y comprendida la información anterior en pleno uso de mis capacidades, manifiesto mi aceptación para la participación. En tal sentido, la firma del consentimiento informado, implica autorización para la aplicación del instrumento de recolección de información.

---

Firma.

Nombre:

Documento de identificación:

Fecha:

Como investigador del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella.

---

Firma.

Nombre:

Documento de identificación:

Fecha: