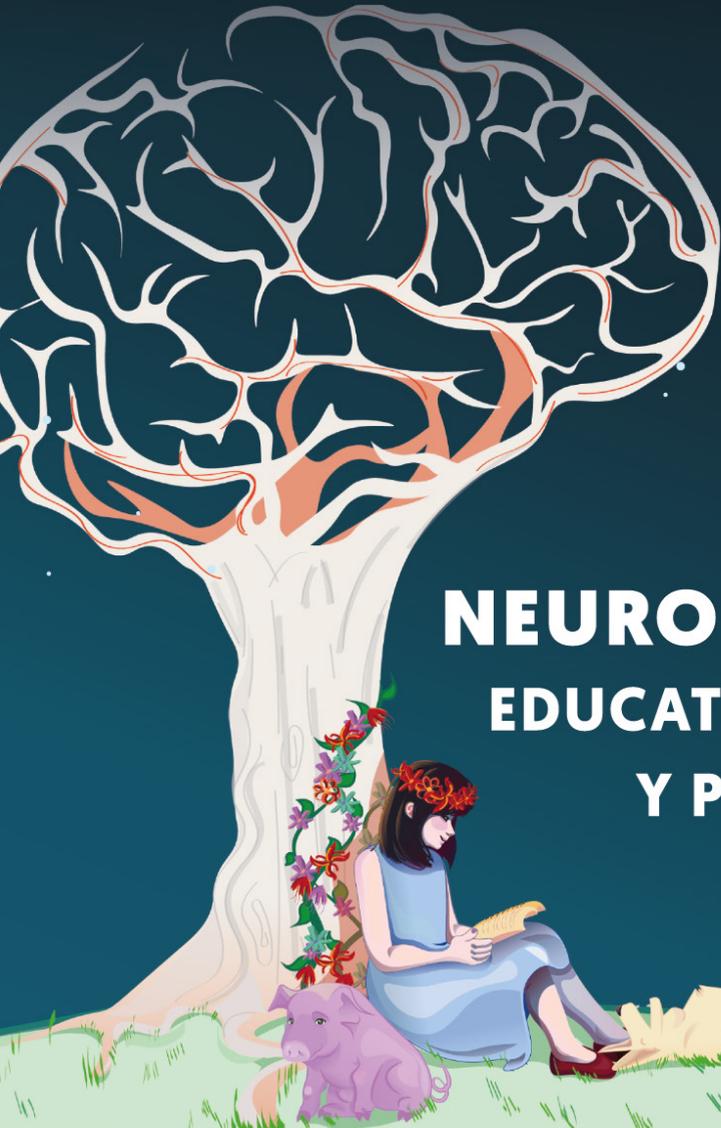


AUTORES

ÁLVARO ALEXANDER OCAMPO GONZÁLEZ • JAVIER FERNEY CASTILLO GARCÍA
YAMILETH VALDERRAMA • KELLY TATIANA BERNAL ÁRIAS • EDWIN CORTÉS GONZÁLEZ



NEUROPSICOLOGÍA EDUCATIVA, NARRATIVA Y PROCESO LECTOR

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



EDITORIAL



Cita este libro / Cite this book:

Ocampo González, A. A.; Castillo García, J. F.; Valderrama, Y.; Bernal Arias, K. T. & Cortés González, E. (2023). *Neuropsicología Educativa, Narrativa y Proceso lector*. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords:

Habilidades lectoras, proceso lector, aprendizaje, escuela.

Reading skills, reading process, learning, school.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

NEUROPSICOLOGÍA EDUCATIVA, NARRATIVA Y PROCESO LECTOR

*Educational Neuropsychology, Narrative
and Reading Process*

Álvaro Alexander Ocampo González

Javier Ferney Castillo García

Yamileth Valderrama

Kelly Tatiana Bernal Arias

Edwin Cortés González

Autores



EDITORIAL

Neuropsicología Educativa, Narrativa y Proceso lector / Álvaro Alexander Ocampo González, Javier Ferney Castillo García, Yamileth Valderrama, [y otros]. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, Sello Editorial, 2023.

238 páginas: ilustraciones; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN IMPRESO: 978-628-7604-77-3 **ISBN DIGITAL:** 978-628-7604-78-0

1. Aprendizaje lector 2. Escritura 3. Neuropsicología del proceso lector. 4. vínculo docente/ aprendiz
I. Álvaro Alexander Ocampo González. II. Javier Ferney Castillo García III. Yamileth Valderrama.
IV. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Salud

LC WL340

CO-CaUSC

JRGB/2024



EDITORIAL

Neuropsicología Educativa, Narrativa y Proceso lector.

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Álvaro Alexander Ocampo González, Javier Ferney Castillo García, Yamileth Valderrama, Kelly Tatiana Bernal Arias y Edwin Cortés González.

1a. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia - 2023.

Fondo Editorial / Publishing Fund

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Directora General de Investigaciones

Alexander Luna Nieto
Editor en jefe

Comité Editorial / Editorial Board

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Alexander Luna Nieto
Jonathan Steven Pelegrin Ramírez
Doris Lilia Andrade Agudelo
Odín Ávila Rojas
Ivan Dario Ruiz Hidalgo
Héctor Manuel Cuevas Arenas
Florencio Arias Coronel
Jhonny Carpediem Gómez

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review.

Recepción

Submission:
Mayo (May) de 2023.

Evaluación de contenidos

Peer-review outcome:
Agosto (August) de 2023.

Correcciones de autor

Improved version submission:
Octubre (October) de 2023.

Aprobación / Acceptance:

Octubre (October) de 2023.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimientos

Acknowledgements

“La gratitud es la memoria del corazón” Lao Tse

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Dios y a la Vida por cada experiencia, momento, dificultad, presencia o ausencia que han forjado nuestro ser y nos ha ofrecido oportunidades para aprender, crecer y mejorar día a día.

También queremos agradecer a nuestros padres y familia por guiarnos en el descubrimiento de la lectura, y por cada historia, cuento y personaje que han enriquecido nuestro camino hacia el conocimiento.

Nuestra gratitud especial va dirigida a Felipe e Isabella, pues al observar su infancia y vivencia en la educación primaria se encendieron en nuestras mentes las luces de la curiosidad y se generaron los cuestionamientos que iniciaron la investigación presentada en este libro.

Asimismo, damos las gracias a los doctores Gabriel Arteaga y Rita Patricia Ocampo por su paciencia, comprensión y apoyo, por creer en la posibilidad de que perspectivas poco convencionales puedan arrojar luz sobre situaciones cotidianas. Reconocemos también a nuestros maestros por su valiosa orientación, por encender en nosotros la llama de la curiosidad y el deseo de conocimiento que impulsan nuestras investigaciones.

Queremos reconocer y agradecer a la Institución Educativa Ana María Vernaza por confiar en nosotros y abrirnos sus puertas, permitiéndonos explorar las historias que se relatan en este libro.

Finalmente, nuestro profundo agradecimiento a los niños y niñas participantes y a sus familias por permitirnos entrar en la intimidad de sus hogares, compartir sus historias y proporcionarnos la materia prima que ha dado vida a esta obra.

Dedicado a la lectura, los libros, los cuentos, las fábulas y todas las narraciones que acompañan, cuentan y transforman nuestras historias personales.

Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 17 |
| Introducción | 19 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Necesidades y Acciones vinculadas al proceso lector en el contexto escolar Realidades Cotidianas | 23 |
| Resumen | 24 |
| Introducción | 24 |
| Realidades Cotidianas..... | 25 |
| Los problemas que perciben los adultos | 25 |
| Los problemas que perciben los niños..... | 26 |
| Propuestas que han abordado este problema | 27 |
| Perfil neurocognitivo de niños con trastorno específico del aprendizaje | 28 |
| Relación entre componentes cognitivos y otros diagnósticos clínicos en el desempeño de escolares..... | 32 |
| Prevalencia de los trastornos de lectura y escritura en escolares pertenecientes a un contexto local..... | 33 |
| La producción textual, oral y escrita en niños con un desarrollo normotípico... | 35 |
| Del trastorno a la singularidad: La perspectiva del presente estudio | 36 |
| Referencias | 37 |
| CAPÍTULO 2 | |
| Neuropsicología del proceso lector y aproximación histórico cultural | 41 |
| Resumen..... | 42 |
| Introducción | 42 |
| La Emergencia del Niño Lector: Posibilidades y Obstáculos..... | 43 |
| Problema de Interés..... | 46 |
| Aproximación neuropsicológica acerca de la lectura: tejiendo brechas entre el cerebro y el mundo lector | 47 |
| La aproximación histórico-cultural | 53 |
| Referencias..... | 62 |
| CAPÍTULO 3 | |
| Vinculaciones entre el niño y la actividad lectora en el escenario educativo | 65 |
| Resumen..... | 66 |
| Introducción | 67 |
| Interacciones entre el Texto y el Lector | 68 |
| Deseo y Autoridad en el Contexto de la Lectura | 68 |

| | |
|---|----|
| La Creatividad: un Mundo por Descubrir..... | 72 |
| La Lectura y la Narrativa en un Contexto Educativo | 76 |
| La Motivación: Despejando la Ecuación del Aprendizaje | 79 |
| La Promoción de la Lectura: Otra Manera de Conocernos | 83 |
| Los Paratextos: Una Estrategia para la Innovación | 87 |
| Referencias | 89 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----------|
| Exploración de habilidades lectoras como procesos psicológicos | 93 |
| Resumen | 94 |
| Introducción | 94 |
| Indagando Sobre el Desarrollo de las Habilidades para la Lectura en el Niño: | |
| Más Sobre de Nuestra Propuesta | 95 |
| Primer Momento..... | 99 |
| Segundo Momento | 99 |
| Tercer Momento | 100 |
| Participantes | 102 |
| Caracterización de la Institución Educativa | 103 |
| Los Instrumentos..... | 103 |
| Categorías de Análisis y Manejo de la Información..... | 108 |
| Consideraciones Éticas | 109 |
| Referencias | 109 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|------------|
| Desempeño en cognición creativa, función ejecutiva y producciones conjuntas de cinco escolares..... | 113 |
| Resumen | 114 |
| Introducción | 114 |
| Puntajes Escalares y Percentiles de los Cinco Niños | 115 |
| Desempeño en Cognición Creativa | 115 |
| Desempeño Cognitivo y Habilidades lectoras | 117 |
| Producción Grupal | 122 |
| Los Tres Gatitos y El Perro..... | 122 |
| Caperucita Amarilla y Árbol Guardián | 123 |
| Algunas Consideraciones..... | 124 |
| Referencias | 126 |

CAPÍTULO 6

| | |
|--|------------|
| Cinco estudios de casos de escolares: aproximaciones desde la dimensión lectora, ejecutiva y creativa | 129 |
| Resumen | 130 |
| Del Hallazgo al Análisis | 131 |
| Participante No 1 (Azul): La Lobita Azul que no le Gustaba ir a la Escuela | 132 |
| Resumen de Historia Clínica | 133 |
| Dimensión Actitudinal..... | 134 |
| Dimensión Socio-Afectiva | 135 |

| | |
|---|-----|
| Dimensión neuropsicológica y habilidades creativas..... | 136 |
| Autoreporte | 140 |
| Participante No 2 (Antonia): La Lobita Mentirosa..... | 141 |
| Resumen de Historia Clínica | 141 |
| Dimensión Actitudinal..... | 142 |
| Dimensión Socio-Afectiva | 142 |
| Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas | 143 |
| Autoreporte | 145 |
| Participante No 3 (Martina): La Lobita Miedosa que no le Gustaba Leer..... | 146 |
| Resumen de Historia Clínica | 147 |
| Dimensión Actitudinal..... | 147 |
| Dimensión Socio-Afectiva | 148 |
| Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas | 148 |
| Autoreporte | 151 |
| Participante No 4 (Samuel): El Lobito Mimado que no Podía Pronunciar la R.... | 152 |
| Resumen de Historia Clínica | 153 |
| Dimensión Actitudinal..... | 153 |
| Dimensión Socio-Afectiva | 154 |
| Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas | 154 |
| Autoreporte | 157 |
| Participante No 5 (Juan David): El Lobito que le Dolía la Cabeza de Pensar..... | 158 |
| Resumen de Historia Clínica | 159 |
| Dimensión Actitudinal..... | 159 |
| Dimensión Socio-Afectiva | 160 |
| Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas | 160 |
| Autoreporte | 163 |
| Referencias..... | 164 |

CAPÍTULO 7

Consideraciones finales acerca de la lectura y su lugar en

| | |
|--|------------|
| la formación infantil..... | 165 |
| Resumen..... | 166 |
| Introducción | 166 |
| Valoración de las Funciones Ejecutivas de los Niños | 167 |
| Valoración de las Habilidades Creativas de los Niños..... | 168 |
| Aspectos motivacionales influyentes | 169 |
| Acerca de la mediación y el acto creativo como herramientas pedagógicas | 172 |
| La relación que establece el niño con el proceso lector y el papel de los agentes educativos..... | 175 |
| Consideraciones finales..... | 179 |
| Referencias..... | 181 |

Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Instrumentos de Evaluación Inicial..... | 185 |
| Guía de La Entrevista Semiestructurada | 185 |

| | |
|--|------------|
| Cuestionario Sobre Actividades Cotidianas y Aspectos Contextuales (Niños/padres)..... | 187 |
| Cuestionario Sobre Actividades Cotidianas y Aspectos Contextuales (Docentes)..... | 192 |
| Cuestionario Valoración De Habilidades Creativas..... | 195 |
| Cuestionario Valoración de Habilidades Creativas | 198 |
| Anexo 2. ¡Qué Ojos Tan Grandes Tienes...Son Para Leer Mejor!..... | 200 |
| Propuesta de Promoción y Animación de Lectura..... | 200 |
| Anexo 3. Tarea de Generación de Historias | 219 |
| Las Seis Láminas De La Generación De Historia | 221 |
| Anexo 4. Tarea de Expresión Narrativa..... | 222 |
| Primer Momento..... | 223 |
| Segundo Momento | 225 |
| Análisis de Producción Narrativa..... | 226 |
| Anexo 5. Autoreporte | 228 |
| Anexo 6. Consentimiento Informado | 229 |
| Acerca de los autores | 233 |
| Pares evaluadores..... | 237 |

Table of Content

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 18 |
| Introduction | 19 |
| CHAPTER 1 | |
| Needs And Actions Related to The Reading Process in The School Context | 23 |
| Abstract..... | 24 |
| Introduction..... | 24 |
| Daily Realities | 25 |
| Problems experienced by adults | 25 |
| Problems that children perceive | 26 |
| Proposals that have addressed this problem | 27 |
| Neurocognitive profile of children with specific learning disorder | 28 |
| Relationship between cognitive components and other clinical diagnoses in school performance | 32 |
| Prevalence of reading and writing disorders in schoolchildren from a local context..... | 33 |
| Textual, oral and written production in children with normotypical development..... | 35 |
| From Disorder to Singularity: The Perspective of the Present Study | 36 |
| References..... | 37 |
| CHAPTER 2 | |
| Neuropsychology of The Reading Process And Historical-Cultural Approach | 41 |
| Abstract..... | 42 |
| Introduction..... | 42 |
| The Emergency of the Child Reader: Possibilities and Obstacles..... | 43 |
| Problem of Interest | 46 |
| Neuropsychological approach to reading: weaving gaps between the brain and the reading world | 47 |
| The historical-cultural approach | 53 |
| References..... | 62 |
| CHAPTER 3 | |
| Links Between the Child and The Reading Activity in The Educational Scenario..... | 65 |
| Abstract..... | 66 |
| Introduction..... | 67 |
| Interactions between Text and Reader | 68 |

| | |
|--|----|
| Desire and Authority in the Context of Reading | 68 |
| Creativity: a World to Discover | 72 |
| Reading and Narrative in an Educational Context..... | 76 |
| Motivation: Clearing the Learning Equation..... | 79 |
| Reading Promotion: Another Way to Know Ourselves | 83 |
| A Strategy for Innovation | 87 |
| References..... | 89 |

CHAPTER 4

| | |
|---|-----------|
| Exploration of Reading Skills as Psychological Processes | 93 |
| Abstract..... | 94 |
| Introduction..... | 94 |
| Inquiring About Child Reading Skills Development: More About Our Proposal.... | 95 |
| First Moment | 99 |
| Second Moment..... | 99 |
| Third Moment..... | 100 |
| Participants..... | 102 |
| Characterization of the Educational Institution | 103 |
| The Instruments..... | 103 |
| Categories of Information Analysis and Management | 108 |
| Ethical considerations..... | 109 |
| References..... | 109 |

CHAPTER 5

| | |
|--|------------|
| Performances of Creative Cognition, Executive Function and Joint Productions of Five Schoolchildren | 113 |
| Abstract..... | 114 |
| Introduction..... | 114 |
| Five Children's Scalar and Percentile Scores | 115 |
| Performance in Creative Cognition | 115 |
| Cognitive Performance and Reading Skills..... | 117 |
| Group Production..... | 122 |
| The Three Kittens and the Dog | 122 |
| Yellow Riding Hood and Guardian Tree..... | 123 |
| Some Considerations | 124 |
| References..... | 126 |

CHAPTER 6

| | |
|---|------------|
| Five Case Studies of Schoolchildren: Approaches from the Reading, Executive and Creative Dimension | 129 |
| Abstract..... | 130 |
| From Finding to Analysis | 131 |
| Participant No 1 (Azul): La Lobita Azul que no le Gusta ir a la Escuela | 132 |
| Abstract of Clinical History | 133 |
| Attitudinal dimension..... | 134 |
| Social and Environmental Dimension | 135 |

| | |
|---|------------|
| Neuropsychological dimension and creative skills | 136 |
| Autoreport | 140 |
| Participant No 2 (Antonia): The Lying Wolf | 141 |
| Clinical History Abstract | 141 |
| Attitudinal dimension | 142 |
| Social and Environmental Dimension | 142 |
| Neuropsychological Dimension and Creative Abilities | 143 |
| Autoreport | 145 |
| Participant No 3 (Martina): The Scaredy Wolf Who Didn't Like Reading | 146 |
| Abstract of Clinical History | 147 |
| Attitudinal dimension | 147 |
| The Socio-Affective dimension | 148 |
| Neuropsychological dimension and creative abilities | 148 |
| Autoreport | 151 |
| Participant No 4 (Samuel): The Pampered Wolf Who Could Not Pronounce the R | 152 |
| Clinical History Abstract | 153 |
| Attitudinal dimension | 153 |
| Social and Environmental Dimension | 154 |
| Neuropsychological Dimension and Creative Abilities | 154 |
| Autoreport | 157 |
| Participant No 5 (John David): The Wolf Who Hurt His Head | 158 |
| Abstract of Clinical History | 159 |
| Attitudinal dimension | 159 |
| Social and Environmental Dimension | 160 |
| Neuropsychological Dimension and Creative Abilities | 160 |
| Autoreport | 163 |
| References | 164 |
| CHAPTER 7 | |
| Considerations About Reading and Its Place in Children's Education | 165 |
| Abstract | 166 |
| Introduction | 166 |
| Assessment of Executive Functions of Children | 167 |
| Assessment of Children's Creative Skills | 168 |
| Influential motivational aspects | 169 |
| Mediation and the creative act as pedagogical tools | 172 |
| The relationship the child establishes with the reading process and the role of educational agents | 175 |
| Final considerations | 179 |
| References | 181 |
| Annexes | 185 |
| Annex 1. Initial Assessment Tools | 185 |
| The Semi-structured Interview Guide | 185 |

| | |
|--|------------|
| Questionnaire on Everyday Activities and Contextual Aspects (Children/Parents)..... | 187 |
| Questionnaire on Everyday Activities and Contextual Aspects (Teachers) | 192 |
| Creative Skills Assessment Questionnaire | 195 |
| Questionnaire Assessment of Creative Skills..... | 198 |
| Annex 2. What Big Eyes You Have... Are To Read Better! | 200 |
| Promotional Proposal and Reading Animation | 200 |
| Annex 3. Story Generation Task..... | 219 |
| The Six Films of the Generation of History..... | 221 |
| Annex 4. Narrative Expression Task | 222 |
| First Moment | 223 |
| Second Moment..... | 225 |
| Analysis of Narrative Production | 226 |
| Annex 5. Autoreport..... | 228 |
| Annex 6. Informed Consent..... | 229 |
| About the authors | 233 |
| Peer Reviewers | 237 |



Resumen

Las habilidades lectoras son fundamentales para favorecer el aprendizaje y la apropiación del conocimiento de los escolares. El objetivo de esta propuesta consiste en caracterizar las habilidades ejecutivas de niños entre ocho y diez años con bajo desempeño escolar relacionado con las habilidades lectoras. Se asume un diseño de estudio de casos, que considera los rendimientos de los niños, así como, el contexto escolar y familiar. Se empleó la Evaluación Neuropsicológica Infantil y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Además, se hizo uso de dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias. También se trabajó con una propuesta de actividades específicas de lectura en voz alta. Las puntuaciones en el dominio de lectura se situaron por debajo de la media. Los desempeños en las áreas de atención se ubicaron sobre el valor promedio. En otros procesos psicológicos como memoria, percepción táctil, percepción visual, comprensión del lenguaje y fluidez semántica, presentaron puntajes promedio o incluso por encima de la media. Particularmente en las tareas de evocación diferida, la mayoría de los niños evidenció un mejor desempeño cuando logró establecer un nexo narrativo con el material. La observación naturalista de los niños en el salón de clase y el descanso, sugiere un vínculo entre aspectos comportamentales y la relación que han construido con la academia. En las pruebas de cognición creativa, los participantes se ubican por encima del percentil 84, lo que podría perfilar esta habilidad como una herramienta para afrontar las dificultades en la apropiación de la lectura. Se recomienda enfocar esfuerzos que integren este tipo de aproximaciones acerca de los procesos de caracterización del perfil de habilidades cognitivas y psicológicas, considerando intervenciones que triangulen a niños, maestros y familias, como actores fundamentales.

Palabras clave: habilidades lectoras, proceso lector, aprendizaje, escuela.



Abstract

Reading skills are essential to encourage learning and the appropriation of knowledge by schoolchildren. The objective of this proposal is to characterize the executive skills of children between eight and ten years with low school performance related to reading skills. It assumes a case study design, which considers the performance of children, as well as the school and family context. The Child Neuropsychological Assessment and the Torrance Creative Thinking Test were used. In addition, two tasks of Narrative Expression and Story Generation were used. We also worked with a proposal of specific reading activities aloud. Reading domain scores were below average. The performances in the areas of care were placed above the average value. In other psychological processes such as memory, tactile perception, visual perception, understanding of language and semantic fluency, they presented average or even above average scores. Particularly in the tasks of delayed evocation, most children showed a better performance when they managed to establish a narrative link with the material. The naturalistic observation of children in the classroom and rest suggests a link between behavioral aspects and the relationship they have built with the academy. In the tests of creative cognition, participants are placed above the 84th percentile, which could outline this ability as a tool to face difficulties in the appropriation of reading. It is recommended to focus efforts that integrate this type of approach about the processes of characterization of the cognitive and psychological skills profile, considering interventions that triangulate children, teachers and families, as fundamental actors.

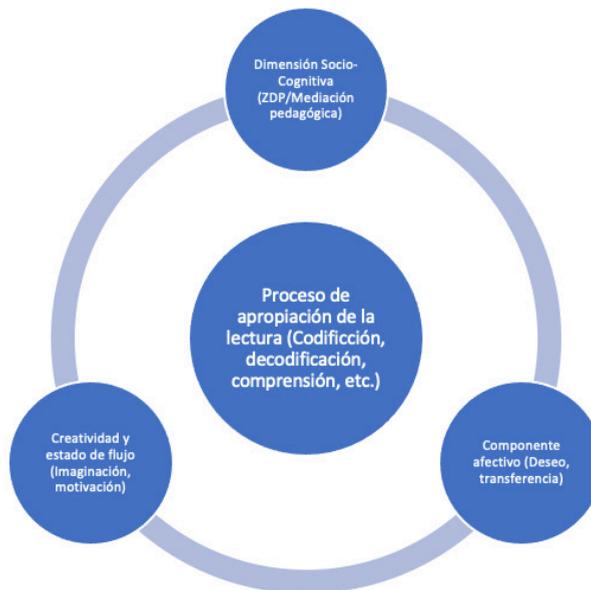
Keywords: reading skills, reading process, learning, school.

Introducción

Introduction

Las habilidades lectoras son fundamentales para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos por parte de los escolares. En la apropiación de las habilidades relacionadas con el proceso lector, se sabe que resultan ser fundamentales la codificación, decodificación y comprensión, tanto como otros microdominios cognitivos asociados al lenguaje. No obstante, cuando se trata de impactar la relación que el aprendiz empieza a construir con la lectura, se deben considerar sus intereses, vínculos emocionales y recursos cognitivos como la imaginación creativa para mediar su aprendizaje del proceso lector. Por tal razón, este trabajo le apuesta a una triangulación entre aspectos afectivos, socioculturales, recursos cognitivos y mediación pedagógica (Ver figura 1).

Figura 1. Relación entre aspectos afectivos, socioculturales, recursos cognitivos y mediación pedagógica, que presentan los componentes teóricos que orientaron el presente estudio.





La idea inicial de la investigación expuesta en este libro nace de las experiencias personales de los autores, conversaciones con otros profesionales alrededor de análisis de casos y la vivencia de la apropiación de la lectura en niños al interior de contextos escolares cercanos a ellos. Durante esta vivencia se logró observar la intervención de diferentes componentes que no se limitaban a los recursos cognitivos de los infantes, los cuales posiblemente no eran considerados desde lo académico, pero que desempeñaban un papel fundamental en el proceso de acercamiento a la lectura de estos.

Particularmente, estas experiencias personales y profesionales suscitaron en los autores el interés por identificar los componentes involucrados en el proceso lector de los niños, como fundamento para estructurar formas de intervención efectivas frente a los casos en los que la apropiación de la lectura no se desarrolló de la manera esperada por los docentes y los padres.

Estos modelos de intervención no deben solo enfocarse en las problemáticas evidentes en el niño, para finalmente diagnosticar, sino por el contrario, requieren ubicarse más allá del diagnóstico y reconocer las habilidades presentes en el educando, para hacer uso de estas en la compensación de los problemas y el desarrollo de capacidades donde antes solo se veían dificultades.

Como libro derivado de un proyecto investigativo, su objetivo consiste en caracterizar las habilidades ejecutivas de niños entre ocho y diez años con bajo desempeño escolar relacionado con dificultades en la lectura. De esta manera, se asume un diseño de estudio de casos, tomando como punto de partida los rendimientos particulares de cada niño desde una serie de aproximaciones referidas a sus habilidades, potencialidades y a su mundo psicológico.

Para efectos valorativos y de caracterización del perfil de los educandos que participaron en el proyecto se empleó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (utilizando el componente Verbal y Figurativo). Además, se hizo uso de dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias.



También, se trabajó con una propuesta compuesta por actividades específicas de lectura en voz alta descrita en esta obra que posibilitaron espacios de intervención en aras a la modificación del vínculo de los niños con la lectura. Finalmente, en momentos pre y post intervención se hizo uso de un autoreporte que indagaba sobre la motivación de los participantes frente a las actividades de lectura.

Esta obra está orientada tanto a psicólogos, educadores, profesionales de la salud y a personas que estén interesadas en aproximarse al entendimiento de aspectos psicológicos subyacentes al proceso de lectura, desde una mirada neuropsicológica, clínica y psicopedagógica. El libro consta de 7 capítulos donde se logran desarrollar aspectos de profundo interés para la comprensión de la dimensión lectora desde una mirada propositiva e innovadora.

En el capítulo 1 se identifican una serie de necesidades y posibles acciones para favorecer el proceso lector en el ámbito escolar. Luego, en el capítulo 2 se lleva a cabo una aproximación enfocada al entendimiento de las relaciones existentes entre los procesos neurocognitivos y el enfoque histórico-cultural vinculado a la lectura en niños escolares. Más adelante, en el capítulo 3 se comenta la importancia de reconocer aspectos afectivos, creativos y motivacionales que impactan la relación que los educandos llegan a establecer con las actividades de lectura tanto en las prácticas pedagógicas como en la vida cotidiana.

Posteriormente, en el capítulo 4 se expone la propuesta de los autores de la obra para explorar algunas de las dificultades asociadas con el proceso lector y se establecen formas psicopedagógicas para abordarlas en aras de la comprensión de cada caso particular, considerando aspectos emocionales, cognitivos, sociales y creativos. Seguidamente, el capítulo 5 presenta los desempeños de los niños a nivel de procesamiento creativo, habilidades cognitivas y lingüísticas, así como componentes vinculados con la productividad narrativa y la creatividad grupal.

En el capítulo 6 se reportan los resultados de cinco estudios de casos documentados a partir del trabajo con niños enfocado desde la



perspectiva asumida y que se apoyó en recursos clínicos e investigativos tales como, la observación, la valoración y la intervención en el aula. Por último, en el capítulo 7 se discuten los resultados de este trabajo investigativo a la luz de otros estudios y otras experiencias, para cerrar con diversas conclusiones y recomendaciones orientadas, no solo a favorecer el proceso lector en los educandos, sino también a incidir positivamente en sus formas de relacionarse con los diversos saberes.

Este libro asume como eje central la triangulación entre la aproximación Histórico Cultural (zona de desarrollo próximo y mediación [ZDP]), integrando a su vez aspectos tanto de la psicología de la creatividad (Imaginación, motivación y estado de flujo), así como componentes de la dimensión afectiva asociados a la estructuración de vínculos (deseo y transferencia).

Particularmente, considerar los vínculos que el aprendiz empieza a construir con la lectura, sus intereses, así como valerse de recursos cognitivos como la imaginación creativa, genera condiciones apropiadas para la comprensión de la efectividad de la mediación del aprendizaje de los educandos, que se perfilan como un recurso esencial frente a su proceso lector. Por tal razón, es que se afirma que el presente estudio le apostó a una triangulación entre aspectos afectivos, recursos cognitivos y mediación pedagógica.

Mediante una presentación exhaustiva, rica en descripciones y ejemplos, este trabajo logra evidenciar diversas habilidades cognitivas con las que cuentan estos niños para la consolidación de capacidades frente a la lectura, lo cual perfila el contexto escolar y familiar como ámbitos desde los que se hace necesario explicar el origen de algunas dificultades que impactan su proceso lector. Este resultado no es ajeno a diversas realidades frecuentes que deben afrontar estudiantes y maestros en las dinámicas propias de los escenarios de aprendizaje que vinculan la escuela y la familia como crisol para el desarrollo psicológico saludable.



CAPÍTULO 1

Necesidades y acciones vinculadas al proceso lector en el contexto escolar

Needs And Actions Related to The Reading Process in The School Context

Los lazos marcados por el deseo y las motivaciones, refinan los estados psicológicos más exquisitos de la narrativa y el proceso lector.



| | |
|----------------|-------------------|
| TÍTULO | Como en casa |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se identifican una serie de necesidades infantiles que pueden tener efectos sobre la apropiación de la lectura en etapas escolares, así como las posibles acciones para favorecer el proceso lector de los educandos. De esta manera, se abordan aspectos como el aprendizaje lector y las habilidades para la escritura, desde la revisión de una serie de investigaciones. Asimismo, la aproximación llevada a cabo en este capítulo va más allá de la idea de trastorno a nivel de la dimensión del lenguaje, enfatizando en el valor de establecer una perspectiva enfocada en las dificultades que pueden presentar los niños en la cotidianidad para apropiarse de la lectura, con el fin de promover una mirada diferencial de estos asuntos.

Palabras claves: aprendizaje lector, escritura, dificultades, habilidades.

Abstract

This chapter identifies a series of children's needs that may have an effect on the appropriation of reading at school, as well as possible actions to favors the reading process of learners. In this way, aspects such as learning to read and writing skills are addressed, based on a review of a series of research studies. Likewise, the approach carried out in this chapter goes beyond the idea of disorder at the level of the language dimension, emphasizing the value of establishing a perspective focused on the difficulties that children may present in everyday life to appropriate reading, in order to promote a differential view of these issues.

Key words: Reading learning, writing, difficulties, skills.

Introducción

Existen algunas realidades cotidianas que se relacionan con la apropiación del proceso lector por parte de los educandos. En ese sentido, resulta importante tratar aspectos asociados con la perspectiva del niño que puede enfrentarse a situaciones de discriminación debido a su poco avance en el proceso lector y la perspectiva del adulto, quien puede generarse una serie de preguntas que lo llevarían a revisar sus



estrategias de acompañamiento o su rol frente al proceso de aprendizaje de su hijo.

Considerando que el aprendizaje es uno de los pilares del desarrollo integral infantil, se asume que es pertinente revisar algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en aras de dar cuenta de aspectos como componentes cognitivos asociados al proceso lector y aspectos neuropsicológicos relacionados con el aprendizaje de la lectura.

Además, se deben considerar componentes relacionados con el estado de ánimo, que pueden vincularse con diagnósticos que, en ocasiones, pueden presentarse de manera concomitante y que terminan generando efectos sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura y desempeño lector propias de escolares. Ciertamente, teniendo en cuenta la importancia de revisar aspectos asociados al desempeño cotidiano a nivel de lectura y escritura, también se echa un vistazo a la producción textual, oral y escrita en niños con un desarrollo normotípico.

Realidades Cotidianas

Para obtener una clara perspectiva de las realidades cotidianas presentes en una familia durante el proceso lector del niño, es importante coconsiderar dos puntos de vista que en ocasiones difieren claramente; la perspectiva de los padres, preocupados por las dificultades que observan en su hijo y la perspectiva del niño quien las vive y experimenta en su cotidianidad.

Los problemas que perciben los adultos

A menudo los padres de familia suelen consultar a los docentes de sus hijos, respecto a las falencias que su niño o niña presenta a nivel del aprendizaje tanto de la lectura como la escritura, tratando de responder a preguntas como: ¿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? Es probable que un niño que suscita este tipo



de interrogantes a nivel de la relación familia/colegio, también se vea afectado en todas las áreas escolares y comportamentales. En este contexto, también es muy posible que las citaciones, notas e incluso quejas llegarán a unos padres que desconocen del tema y no saben cómo abordarlo.

En situaciones como estas, debido al monto de información que existe en el medio, es muy fácil que los profesionales en educación y los padres de familia “sentencien” diagnósticos apresurados que corren el riesgo de ser inadecuados. En múltiples oportunidades desde la supuesta urgencia de darle nombre a lo que, de momento, se muestra como inexplicable, los adultos realizan consultas en internet encontrando “trastornos” y “déficits” que en algunos casos se convierten en etiquetas tales como dislexia, trastorno de déficit atencional (TDAH), hiperactividad, trastorno del desarrollo intelectual entre otros.

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, prescindiendo de una adecuada intervención profesional. En este escenario, el niño en cuestión es quien debe cargar con estas etiquetas a lo largo de su trayectoria académica, llevándolo en muchas ocasiones a adoptar comportamientos acordes y que a la larga terminan por “confirmar” ese rótulo que los adultos le han asignado.

Los problemas que perciben los niños

Los niños expuestos a situaciones de esta naturaleza llegan a verse a sí mismos como un problema, con frecuencia no comprenden por qué se les dificulta tanto efectuar actividades que son más fáciles para sus compañeros; se frustran y asumen una actitud negativa hacia cualquier tipo de actividad académica que evidencie 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, debido a que estos niños no pueden seguir el ritmo de aprendizaje general.



Una de las tareas que comúnmente se asocian a este tipo de situaciones, que generan dificultades en el quehacer académico de los educandos, es la lectura; esta no se encuentra asociada solamente a la academia, sino que es una actividad que se relaciona con el diario vivir. Ciertamente, la lectura se sitúa en una posición transversal a las dimensiones de la existencia, siendo necesaria para conquistar hitos en el desarrollo del menor.

Es por ello por lo que se hace importante considerar este proceso psicológico como vital para el niño, no necesariamente pensando en la apropiación de la lectura y su conquista (Snowling y Hulme, 2021), sino en las relaciones que se han tejido a través de su historia y como se ha presentado esta desde los vínculos sociales establecidos por el educando. Al respecto Jolibert y Gloton, afirman que:

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 esfuerzo 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 presenten 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 (Jolibert y Gloton, 2003, p. 48).

En consonancia con los planteamientos anteriores, durante el proceso de vinculación del niño 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 asumido; teniendo en cuenta que la metodología del proceso de intervención también deberá variar de acuerdo con las necesidades y posibilidades del niño.

Propuestas que han abordado este problema

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura son un tema que se ha convertido en un común denominador en las Instituciones Edu-



cativas, especialmente en niños de edad escolar (Matute, 2001; Espinosa, Talero y Vélez, 2005; Rodríguez, Zapata y Puentes, 2008; Mejía, 2012; Abad, Bocanegra, Giraldo y González, 2012; Dávila, 2013; Aponte y Zapata, 2013). Sin embargo, dicha problemática no aqueja solamente a los educandos, sino también a padres y profesores. En términos generales, estas dificultades académicas son foco de múltiples estudios desde los diferentes campos de la educación y la medicina pediátrica, así como motivo de consulta frecuente en el área de neuropsicología.

En la dimensión neuropsicológica, encontramos diversas investigaciones que tiene como objetivo principal describir perfiles neuropsicopedagógicos o hacer caracterizaciones de los niños que presentan estas dificultades; algunas muestras de sujetos son seleccionadas ya con un diagnóstico base (siendo el TDAH uno de los más comunes) y otras muestras son elegidas considerando que presentan un bajo rendimiento académico. A continuación, se relacionan algunos estudios donde se constata lo expresado anteriormente y que se sitúan como punto de partida para su análisis en este campo psicopedagógico, lo cual servirá como aporte a futuras investigación sobre el tema.

Perfil neurocognitivo de niños con trastorno específico del aprendizaje

En el área de 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 que se presentan estas dificultades con más frecuencia y iii) las posibles causas de estas.

Dávila (2013) pretendía identificar los perfiles neuropsicopedagógicos en niños de primaria, que presentaban trastorno específico del aprendizaje en una institución educativa del municipio de Armenia, donde se analizaron las características del desempeño cognitivo y la relación existente con destrezas involucradas en la codificación y decodificación escrita. Este estudio de enfoque empírico analítico contó con un diseño cuasi experimental descriptivo y correlacional.



Dicha investigación contó con una muestra de 264 estudiantes, que cursaban los grados de tercero a quinto de básica primaria. Las pruebas aplicadas 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-2).

La investigación concluye que las funciones ejecutivas se encuentran estrechamente vinculadas con el desempeño de los sujetos en actividades de lecto-escritura. En este caso específico, se vieron afectadas principalmente memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y habilidades metalingüísticas. Se conoce que 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 señala 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 cuanto a los criterios empleados para diagnosticar el trastorno específico del aprendizaje, debido a la 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, se puede mencionar el estudio realizado por Rodríguez, et al.-(2008), en Barranquilla. Este estudio contó con una muestra de 31 estudiantes que presentaban 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 y pertenecían a un estrato socio económico de 1, 2 o 3.

Entre los instrumentos utilizados durante el estudio se encuentran los siguientes: el Cuestionario Evaluativo de Problemas de Aprendizaje (CEPA), el Wisc III, entre otras baterías que evalúan memoria, atención y lenguaje. De manera general, esta investigación concluye que se presentaron alteraciones principalmente en memoria, aten-



ción, habilidades construccionales y visuoespaciales, entre los 31 sujetos que participaron del estudio.

De acuerdo con los investigadores, estas dificultades pueden llegar a originarse debido a alteraciones a nivel de la memoria operativa, que comprometerían las funciones ejecutivas. En este sentido, los autores plantean que se deben considerar unas evaluaciones neuropsicológicas más profundas e implementar el estudio de caso como diseño metodológico importante y, por último, considerar aumentar el número de la muestra.

Para finalizar es necesario señalar que, como se plantea en esta investigación, deben pensarse escenarios o actividades que les permitan a los niños, padres y docentes, generar estrategias para enfrentar estas dificultades a nivel de lecto- escritura y cálculo.

Aponte, y Zapata (2013), seleccionaron un grupo de nueve niños, de siete a once años, que cursaban entre primero y quinto de básica primaria, pertenecientes a una institución educativa de estrato medio alto de la ciudad de Cali. En el proceso de selección de los participantes, se consideró que estos debían tener un coeficiente intelectual (CI) superior a 80, además de no presentar alteraciones neuropsiquiátricas, comportamentales o emocionales respectivamente.

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 subtarefas tomadas de la Evaluación, Neuropsicológica Infantil (ENI-2). La metodología empleada fue el estudio de múltiples casos. Las conclusiones de la investigación revelan que existen alteraciones sobre los procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, que deben ser consolidadas y tenidas en cuenta antes de iniciar la apropiación de procesos como lectura, escritura y cálculo.

Conocer estas alteraciones resulta fundamental, puesto que permite mirar las posibilidades para intervenir y contribuir a que los niños logren un aprendizaje exitoso. Lo anterior pone en evidencia que no solo se debe llevar a cabo un procedimiento diagnóstico, sino que se



debería establecer un modelo de intervención que pueda enfocarse en los dominios cognitivos que el educando aún no ha conquistado, para no centrarse únicamente en el proceso de lectura, escritura y cálculo.

Sánchez (1990), abordó el retraso específico del proceso lector planteando 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 a nivel lector sobrecargan la capacidad de memoria de trabajo en el proceso de codificación de las letras, lo cual compromete el nivel de atención necesario para la comprensión.

Otro estudio llevado a cabo por Abad, Bocanegra, Giraldo, y González (2012), tuvo como propósito realizar una caracterización neuropsicológica de un grupo de niños entre ocho y doce años que presentan un probable Trastorno específico del aprendizaje (TEA). Metodológicamente este estudio se basó en un abordaje descriptivo, que involucró un grupo de 29 niños que pertenecían a las aulas de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI), de la Unidad de Pereira y cursaban de primero a quinto de básica primaria.

Estos investigadores emplearon la escala de inteligencia Wisc-R, La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y el Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA). Además de la anamnesis y entrevistas clínicas. Este trabajo reportó que la mayoría de los participantes que se evaluaron presentaban un trastorno específico del aprendizaje (TEA mixto), presentando mayor dificultad en las habilidades metalingüísticas, memoria, atención y percepción de predominio auditivo; pero con mejores resultados a nivel de habilidades no verbales. Por último, reportan que la lectura y escritura fueron los aspectos más afectados en comparación con las habilidades para el cálculo.

Como limitaciones del estudio los investigadores señalan el tamaño de la muestra, sugiriendo que para futuras investigaciones se debería ampliar y complementar con un tipo de análisis longitudinal, para así establecer de manera más precisa el perfil neurocognitivo. Además, se debe establecer un diálogo entre los estudios, donde se inda-



gue por la relación que hay entre la memoria de evocación y el trastorno específico del aprendizaje (TEA).

Relación entre componentes cognitivos y otros diagnósticos clínicos en el desempeño de escolares

La investigación realizada por Bará, Vicuña, Pineda, y Henao (2003), tenía como objetivo elaborar los perfiles neuropsicológicos y comportamentales de 79 niños entre 8 y 11 años, pertenecientes a instituciones educativas privadas de la ciudad de Cali. Los instrumentos empleados en el estudio fueron el Cuestionario de Conners para padres (CPRS) y maestros (CTRS), versión colombiana, la Escala multidimensional de evaluación de la conducta para niños (BASC) de Reynolds y Kamphaus, versión colombiana, la Escala de inteligencia de Weschler para niños revisada (WISC-R), la prueba de ejecución continua auditiva (test de vigilancia de Strub y Black), la Curva de memoria visuoverbal, el Token test, la versión abreviada de Renzi y Faglioni, el Test de ordenamiento de tarjetas de Wisconsin, la versión abreviada, la Prueba de fluidez verbal semántica y fonológica (FAS), la Copia de una figura compleja de Rey y la Prueba de colores y palabras de Stroop, versión Victoria.

Los hallazgos de este estudio fueron llamativos debido a la presencia de ansiedad y depresión en el autoinforme, al igual que en los reportes de los padres y maestros. Evidentemente, estos niños están más expuestos a un trastorno de ansiedad. De acuerdo con lo planteado por los investigadores este dictamen fue confirmado por otros estudios. También se encontró que hay deficiencias en aspectos como memoria verbal y de trabajo, atención sostenida, percepción, control inhibitorio y funciones ejecutivas¹.

A pesar de los resultados, se recomienda que los investigadores, en futuras investigaciones, deberían 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 (Bará, et al., 2003).

¹ Todas habilidades propias de las denominadas Funciones ejecutivas se describen en Baddeley, Hitch y Allen (2021).



Mejía (2012) analizó los trastornos de lectura y escritura asociados al TDAH en un grupo de niños de Manizales. El diseño de este estudio fue descriptivo-comparativo 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 participaron 60 personas distribuidas en 30 casos y 30 controles. Se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI-2, en específico las subpruebas del componente de lectura y escritura.

Las conclusiones de este estudio señalan que las áreas que reportan un menor desempeño en los participantes con TDAH fueron: a) velocidad en lectura en voz alta y silenciosa, b) comprensión de oraciones y c) palabras con error en la lectura en voz alta. En cuanto a escritura las tareas que presentaron el desempeño más bajo fueron: a) longitud en la recuperación escrita, b) dictado de oraciones, c) dictado de palabras, d) número de palabras, e) número de palabras con error en la copia, f) dictado de no palabras y g) la velocidad de la copia de un texto.

Prevalencia de los trastornos de lectura y escritura en escolares pertenecientes a un contexto local

Espinosa et al., (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 instituciones educativas de una localidad de Barrios Unidos de Bogotá. Para esta investigación se tuvo en cuenta el rendimiento de la población que se estudió, para ellos se llevaron a cabo unas pruebas de precisión y comprensión, el coeficiente intelectual y se incluyó en el análisis la relación entre la edad cronológica y el año lectivo que cursaba cada niño (de grado cero hasta quinto de básica primaria), así como el criterio del profesor.

El estudio diseñó un taller con la intención de brindar a los docentes de estas instituciones, conocimientos que les permitan reconocer las alteraciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Así mismo 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 habili-



dades lingüísticas y lectoescritura en niños normotípicos y las alteraciones más relevantes.

A estas capacitaciones asistieron 110 maestros de 16 escuelas, que cuentan con una población estudiantil aproximada de 3647 estudiantes en los grados que fueron estudiados, en ese proceso de formación docente los asistentes diligenciaron encuestas encontrando que en las escuelas estudiadas esperan que los niños aprendan a leer en un rango de edad de 5 a 7 años, mientras que en la literatura se reporta que la madurez para conquistar este hito en el desarrollo es alrededor de los 7 años.

Particularmente, el 74% de los maestros esperaba que el niño lea 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 es que el 7% de sus educandos tenían un desempeño inferior en la lectura con respecto al promedio del curso, un 21% de los niños ya se perfilaba como lectores.

En las conclusiones de este estudio se plantea que, a pesar de que hay similitudes en el bajo rendimiento en los procesos de lectura en países de Latinoamérica en comparación con los países desarrollados, pueden originarse por causas diferentes que es posible 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 el rendimiento académico en general, para instaurar políticas de salud y educación de carácter preventivo junto con medidas más adecuadas para cada caso.

Las investigaciones que se mencionan a continuación presentan una perspectiva diferente a la planteada con anterioridad, ya que tienen como particularidad el uso de las potencialidades con las que cuentan los niños de edad escolar para enfrentar dificultades académicas, ya sean de carácter neurológico o no. Estos estudios resultan particularmente interesantes, puesto que dan un giro al abordaje de los temas de aprendizaje en la academia.



La producción textual, oral y escrita en niños con un desarrollo normotípico

Bonilla (2016), en su estudio tiene como objetivo explorar la producción textual oral y escrita en tres niños entre 9 y 10 años a partir de una tarea de construcción de narraciones. La metodología empleada fue el estudio de caso, para así tener una visión de cada uno de ellos, partiendo de las condiciones neurológicas de base. Para la evaluación se utilizó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2). Los resultados de este estudio revelan un nivel alto de apropiación de los niños con referencia a sus producciones verbales y escritas.

Además de la afectividad para posicionarse como los autores de sus propias narraciones. Señalando la recursividad que los niños emplearon para conferirle sentido a sus palabras. Este estudio levanta una reflexión acerca del quehacer del psicólogo, en pro de estructurar 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. Se trata de una invitación a integrar el síntoma, el desempeño y el comportamiento desde el diálogo entre varias disciplinas.

Por otra parte, Arteaga et al., (2015). En su estudio presentan una idea similar a la presentada en el apartado anterior, donde abordan una idea de sujeto en positivo tomando como centro 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 emplearon se basó en el estudio de caso, para entender a los sujetos desde sus particularidades. En cuanto a las producciones verbales y escritas de los niños, identificaron coherencia, ya que 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, se eviden-



cia que los niños lograron 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 cómo enriquecen la perspectiva neuropsicológica poniéndola en conversación con la psicología del desarrollo cognitivo. Haciendo uso de métodos donde se resaltan las habilidades y potencialidades de los sujetos, para obtener una mayor comprensión del desempeño, el cual debería ser analizado en positivo.

Del trastorno a la singularidad: La perspectiva del presente estudio

Esta revisión da cuenta de la importancia de las investigaciones enfocadas en el área educativa, donde se caracterizan casos de niños escolares que presentan dificultades del aprendizaje. Además, se hace necesario tener en cuenta los diferentes estudios, para plantear estrategias de intervención acordes a cada sujeto, pensado en las potencialidades con las que estos cuentan para afrontar sus dificultades, no sólo a partir de evaluaciones estandarizadas, sino también desde la estructuración de tareas que le apuesten al despliegue de sus habilidades y que hagan énfasis en el componente motivacional.

Esta propuesta de investigación no se basó en la perspectiva de los trastornos para analizar aspectos del proceso lector, por lo que se asume el análisis de las dificultades particulares de cada niño, para desarrollar las diversas comprensiones que se van estructurando mediante los estudios de casos de cada uno de los participantes.

En el siguiente capítulo, se exponen algunas conceptualizaciones que presentan orientaciones fundamentales para comprender el despliegue de procesos psicológicos del niño, propios de su sistema cognitivo y motivacional, que pretenden dilucidarse a la luz de la dimensión neuropsicológica y en el marco de las habilidades necesarias para el proceso lector.



Referencias

- Abad, D; Bocanegra, Y; Giraldo, C y 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.
- Aponte, M y 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. <https://doi.org/10.21500/19002386.1191>
- Arteaga, G; Bonilla, P y 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. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.25265>
- Baddeley, A. D. (2021). Developing the Concept of Working Memory: The Role of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 36(6), 861-873. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., y Allen, R. J. (2019). From short-term store to multicomponent working memory: The role of the modal model. *Memory y cognition*, 47(4), 575-588. <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0878-5>
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., y Allen, R. J. (2021). A multicomponent model of working memory. *Working memory: State of the science*, 10-43. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198842286.003.0002>
- Bará, S; Vicuña, P; Pineda, D y 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.
- Bonilla, P. (2016). Los procesos de producción textual oral y escrita en niños desde la perspectiva de la narrativa y sus aportes a la cons-



- trucción de sentido. *Revista Universidad Autónoma de México*. 5, 9. pp. 65-79. https://www.academia.edu/49103606/Los_procesos_de_producci%C3%B3n_textual_oral_y_escrita_en_ni%C3%B1os_desde_la_perspectiva_de_la_narrativa_y_sus_aportes_a_la_construcci%C3%B3n_de_sentido
- Dávila Ramírez, M. 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. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/938>
- 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. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/938>
- Espinosa, A; Talero, C y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurol Colomb*, 21. Pp 280-288. http://acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El Poder de Leer*. Barcelona: Ed. Gedisa Pág. 48.
- Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En V. Alcaraz y 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. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/598>
- Rodríguez, M; Zapata, M y 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. http://www.acnweb.org/acta/2008_24_2_63.pdf

Sánchez, E. (1990). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En Marchesi, A.,

Snowling, M. J., y Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>

Treviño, M., Beltrán-Navarro, B., y Matute, E. (2021). Clustering of neuropsychological traits of preschoolers. *Scientific reports*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-85891-2>



CAPÍTULO 2

Neuropsicología del proceso lector y aproximación histórico cultural

Neuropsychology of The Reading Process And Historical-Cultural Approach



| | |
|----------------|-------------------|
| TÍTULO | Entre historias |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se presenta una aproximación que le apuesta al entendimiento de las relaciones existentes entre la dimensión neurocognitiva y el modelo histórico cultural, asociados al proceso lector de los educandos. De esta manera, se abordan temas como el estado de óptimo desempeño, la mediación social del aprendizaje y aspectos neuropsicológicos vinculados a la lectura. Estos componentes motivacionales neuropsicológicos y del aprendizaje social que son fundamentales, subyacen a las formas complejas de comprensión del proceso lector y que desde su naturaleza pueden constituirse como herramientas esenciales para apoyar la apropiación del proceso lector de escolares.

Palabras claves: Estado de óptimo desempeño, mediación del aprendizaje, neuropsicología del proceso lector, zona de desarrollo próximo.

Abstract

This chapter presents an approach that focuses on understanding the relationships between neurocognitive aspects and the historical-cultural model associated with the reading process of learners. In this way, topics such as the state of optimal performance, the social mediation of learning and neuropsychological aspects linked to reading are addressed. These neuropsychological motivational and social learning components, which are fundamental, underlie the complex forms of understanding of the reading process and which, by their nature, can become essential tools to support the appropriation of the reading process of schoolchildren.

Key words: Optimal performance status, learning mediation, neuropsychology of the reading process, proximal development zone.

Introducción

Resulta fundamental revisar la importancia de procesos como el aprendizaje para el desarrollo de aspectos de la cognición humana, particularmente el aprendizaje de la lectura, se perfila como un proceso esencial para el desarrollo del potencial sociocognitivo del niño.



Estas conquistas a nivel del lenguaje, específicamente de la lectura, tienen implicaciones sobre aspectos del mundo psicológico e intelectual del educando, transformando de manera importante su mentalidad y su perfil como sujeto de posibilidades, a través de la frustración, la inconformidad e incluso el no importaquismo.

Debemos iniciar considerando los componentes neurocognitivos asociados al proceso lector, puesto que el ser humano cuenta con un cerebro que tiene atributos cognitivos, los cuales intervienen en el desarrollo del lenguaje mismo y más específicamente en las posibilidades para la lectura, pero al mismo tiempo también tiene un fuerte componente social.

En este orden de ideas, el reconocimiento de algunos de los modelos más importantes para pensar el aprendizaje desde una perspectiva social y como herramientas psicológicas, pueden generar un espacio de oportunidad para comprender las maneras como se da el aprendizaje lector de los niños, desde procesos como la mediación cognitiva y meta cognitiva, implícitos en las perspectivas histórico culturales. Este abordaje permite establecer una mirada que funde un equilibrio entre las dimensiones pedagógicas y cognitivas, arraigadas a los aspectos neuropsicológicos propios del niño como sujeto psicobiológico.

La Emergencia del Niño Lector: Posibilidades y Obstáculos

En la actualidad, es innegable el gran valor de la apropiación del lenguaje escrito para el desarrollo psicológico y cultural del individuo. También, es importante considerar las repercusiones a nivel personal, académico y social, que pueden representar para el niño las dificultades o retrasos en esta dimensión.

La apropiación de la lectura se relaciona 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 este 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 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.

Las dificultades que experimentan los niños para apropiarse de las habilidades para la lectura, también pueden generar en ellos inconformidad y molestia en la ejecución de la actividad lectora, provocando en muchos casos que se niegue a realizar esta actividad, dificultando así la significación del proceso lector como un aspecto fundamental para su desarrollo.

Estas dificultades, eventualmente llegan a afectar los avances académicos del educando 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, como, por ejemplo, las matemáticas, la química y el diario vivir en general.

Como se expresó en apartados anteriores, los déficits en el aprendizaje de la lectura son problemáticas comunes entre los escolares, convirtiéndose en uno de los principales motivos de consulta pediátrica especializada. Esto ha hecho evidente la necesidad de investigar más acerca de estos casos, proyectándose como un tema constante de investigación en psicología, pedagogía y medicina. Estas aproximaciones han permitido asociar los procesos de lectura-escritura, con el aprendizaje en general, así como con aspectos cognitivos, la dimensión motivacional y la creatividad.

En cuanto al componente motivacional es entendido como el proceso de incitar y mantener un comportamiento dirigido a un objetivo



(Schunk y DiBenedetto, 2021). Puesto que la motivación no es directamente observable, su comprensión se deriva de indicadores de comportamiento como las verbalizaciones, la elección de tareas y las actividades dirigidas (DiBenedetto y Schunk, 2021).

Particularmente, 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 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” (1996).

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 se estructuró en consonancia con la tendencia nacional en el campo de la educación, en especial en la promoción y animación de la lectura, ya que actualmente se están desarrollando diferentes planes liderados por el Ministerio de Educación Nacional y las diferentes Secretarías de Educación, para que niños y jóvenes de Colombia apropien la lectura y la escritura en su vida diaria.

Ciertamente, en este punto hay que considerar que la competencia lectora implica la capacidad de comprender, usar y reflexionar acerca de textos escritos, con el ánimo de obtener fines y construir conocimiento y saberes en función del desarrollo social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2011). 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, como es el caso del Plan Nacional de Lectura y Escritura -PNLE “Leer Es mi cuento”.

Problema de Interés

Luego de discutir acerca del contexto actual y las necesidades infantiles a nivel lector en el marco escolar, se precisa que este trabajo investigativo se desarrolló alrededor de la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las habilidades ejecutivas de cinco niños con edades entre ocho a diez años que presentan bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector?

Este interrogante se plantea como un posible camino que permita buscar respuestas en el mundo dinámico del aprendizaje cognitivo. De allí que se pueda establecer que las problemáticas en el proceso lector con frecuencia son relacionadas con dificultades de carácter orgánico, sin embargo, estas problemáticas se encuentren permeadas por la historia que construyó el niño con la lectura, con la forma como le fue enseñado este proceso y por la motivación. En efecto, si se cuenta con una comprensión más completa de las habilidades ejecutivas con las que cuentan los niños para afrontar este proceso, pueden generarse cambios significativos en cuanto a su desempeño en la lectura.

Siguiendo este derrotero, a continuación, se presentan los objetivos que orientaron el desarrollo del presente estudio. Particularmente, el objetivo general que se asumió fue: Caracterizar las habilidades ejecutivas en escolares entre ocho a diez años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector.

Para este propósito se siguió el siguiente flujo de acciones (Ver figura 2):



Figura 2. Diagrama temporal propio de la organización de la investigación.



- I. Indagar las interacciones que ha tenido el niño con la lectura a lo largo de su desarrollo.
- II. Indagar sobre los intereses temáticos de los niños participantes en relación con la lectura.
- III. Evaluar funciones ejecutivas (FE) y habilidades creativas (HC) en los cinco niños participantes.
- IV. Observar las respuestas de los cinco niños ante las actividades pedagógicas que implican demandas cognitivas a nivel del proceso lector.
- V. Promover en cinco niños de ocho a diez años el acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil.
- VI. Proponer a los niños una idea de lectura que les permita leer por placer al tiempo que se fomenta en ellos la reflexión y el pensamiento crítico.

Aproximación Neuropsicológica Acerca de la Lectura: Tejiendo Brechas Entre el Cerebro y el Mundo Lector

En el ámbito de la neuropsicología infantil uno de los motivos de consulta más frecuente es la presencia de dificultades del aprendizaje, en particular aquellos que impactan los procesos de lectura. En muchas ocasiones la evaluación, diagnóstico e intervención que se lleva a cabo en estos casos se centra en los procesos neuropsicológicos, tanto a nivel funcional como estructural.



Considerando que la intención de este trabajo, hasta cierto punto, se orienta sobre los aportes que puedan generarse a nivel de estos tres momentos (evaluación, diagnóstico e intervención), se asumió el cuerpo teórico que ofrecen otros enfoques de la psicología y, en esta convergencia, es que se intenta abordar al niño de una contextual más profunda.

En este sentido, esta investigación toma como referente las bases neuroanatómicas que subyacen al proceso de lectura y complementa esta mirada con la perspectiva histórico-cultural, entendiendo como conceptos básicos el componente mediado del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. Estos fundamentos se enriquecen aquí con las herramientas que ofrecen: la observación clínica, la narrativa, la literatura infantil y las actividades orientadas a promover la creatividad.

Por tanto, también 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 considerar la estructura que rige las actividades de promoción y animación de la literatura infantil.

Debido a que la lectura se asume como un elemento fundamental en el desarrollo de esta obra, por ello es necesario determinar cómo se entendió este proceso en el marco de este estudio, con el propósito de conferir sentido a los planteamientos que se expondrán de aquí en adelante. 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”. Por su parte, Elkonin 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 entender la lectura como un proceso que tiene como eje principal la codificación y la reproducción. Sin embargo, es necesario ahondar un poco más en dicho constructo. Luria (1980) plantea que la lectura no sólo se refiere a la decodificación, sino que es una actividad transformadora, puesto que logra simbolizar gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la reproducción del sonido.

De acuerdo con Luria (1980), la lectura parte de la percepción visual y el análisis de los grafemas para recodificarlos en sus respectivos fone-

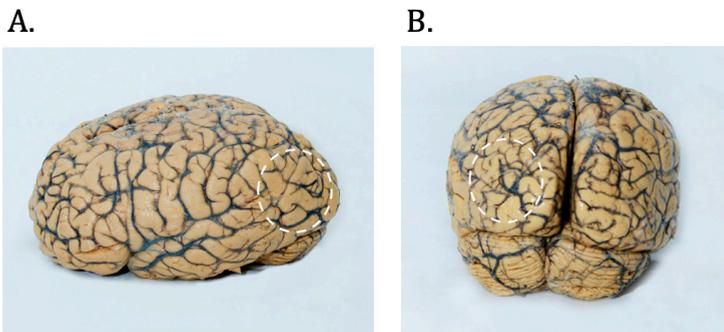


mas, dando como resultado el entendimiento de lo escrito. Por ello, se puede pensar la lectura como un acto intelectual complejo, donde participan diferentes regiones del cerebro, los cuales brindan su aporte para ejecutar esta actividad, a esto Luria lo denomina sistema funcional, pero fue acuñado por 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, regularmente distribuido a nivel funcional en el 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-estriatal.

Posteriormente, el análisis más complejo de la imagen se efectúa en la corteza visual de asociación, que se corresponde con las áreas 18 y 19 de Brodmann. Cabe resaltar que la corteza visual derecha procesa mejor las palabras imaginables, mientras que la izquierda es más eficiente para las cadenas de letras, siendo esta una asimetría funcional interhemisférica muy interesante. Ver Figura 3.

Figura 3. Fotografías de los hemisferios cerebrales.



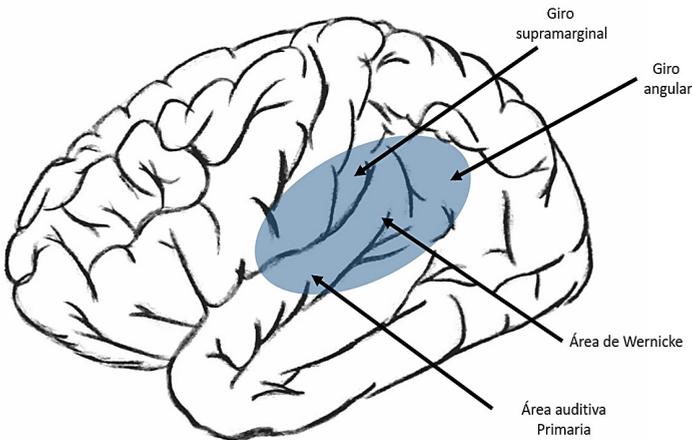
ÁREAS VISUALES DEL LÓBULO OCCIPITAL

Nota. (A) Fotografía de la superficie lateral del hemisferio cerebral izquierdo. **(B)** Fotografía de la cara posterior de los hemisferios cerebrales (también se observan hacia la región ventral los hemisferios cerebelosos). Las imágenes son cortesía del laboratorio de morfología de la Universidad Santiago de Cali (USC) y el Instituto de Investigaciones biomédicas (IIB).



Efectivamente, se conoce que la comunicación interhemisférica tiene lugar a través de las fibras comisurales (cuerpo caloso) participando en la conducción de la información entre el hemisferio derecho al izquierdo. Estando en el territorio del hemisferio izquierdo y partiendo de las áreas asociativas visuales, la información visual se propaga por fibras comisurales al hemisferio contralateral, conectándose con la circunvolución angular (área 39 de Brodmann). En esta encrucijada parieto-temporo-occipital, se cree que tiene lugar una integración transmodal, en otras palabras, al parecer allí es donde se establece la relación de los grafemas con sus correspondientes fonemas. Cuando la información se consolida se distribuye al área de Wernicke (área 21 y 22 de Brodmann), que se encuentra en la región posterosuperior del lóbulo temporal izquierdo. En esta área se efectúa la decodificación auditiva, relacionada con la compresión de palabras. Es decir que, se reconocen o comprenden las palabras, a partir de la relación establecida entre las imágenes auditivo-lingüísticas y los estímulos visuales. Ver Figura 4.

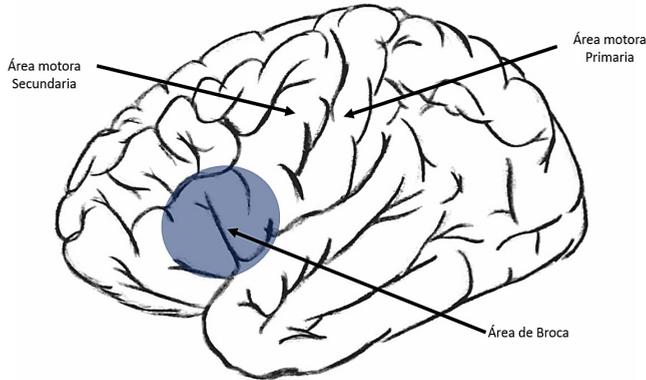
Figura 4. Localización del área de Wernicke (Vista lateral del hemisferio izquierdo).



Posteriormente, en la reproducción del sonido está implicada el área de Broca, ubicada en el giro frontal inferior del hemisferio izquierdo (para un alto porcentaje de la población), entre las secciones opercular y triangular (áreas 44 y 45 de Brodmann). Ver Figura 5.

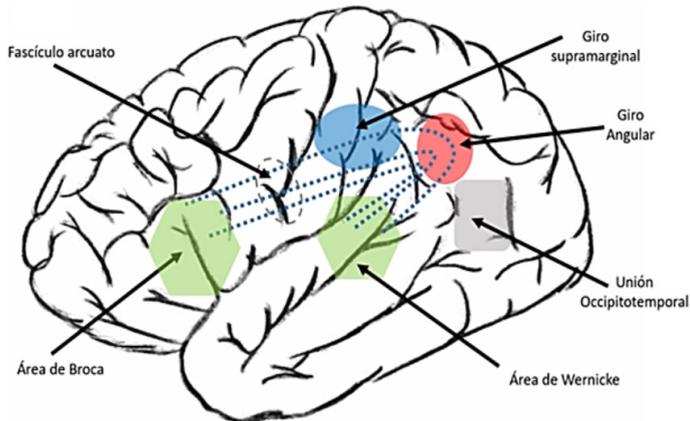


Figura 5. Localización del área de Broca (Vista lateral del hemisferio izquierdo).



Finalmente resulta importante mencionar que, el área de Broca luego se comunica con el área de Wernicke por medio del fascículo arqueado (Haz de fibras asociativas), 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. Ver Figura 6.

Figura 6. Vista lateral del hemisferio izquierdo con localización de algunas estructuras relacionadas con el habla y la lectura



Nota: La línea punteada enfatiza en la fibra asociativa denominada fascículo arqueado.



Desde el punto de vista neuropsicológico, Solovieva, Koutsoklenis y Quintanar (2022) intentan explicar la organización cerebral de la actividad de la lectura partiendo de la idea de mecanismos psicológicos y caracterizando el proceso en eslabones, función, regiones cerebrales involucradas y factores. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Mecanismos implicados en el proceso lector, señalando funciones y zonas cerebrales relacionadas (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 | TPO2 | Espacial |
| Ejecución de la lectura | a) Esquema de movimientos del aparato articulario b) Unión de sonidos, pasos fluentes de uno al otro c) Diferenciación de fonemas | a) Parietal b) Frontal posterior (premotora) c). Temporal | a). Cinestésico ³ b). Cinético ⁴ 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 ⁵ | Parietal | Cinestésico |

² Témporo-parieto-occipital.

³ Sensación o percepción del movimiento.

⁴ Movimiento.

⁵ Es el proceso de la postura de los órganos articulatorios durante la emisión del fonema.



| Eslabón | Función | Zona Cerebral | Factor |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| 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 |

Tomada de Solovieva y Quintanar (2005).

La aproximación histórico-cultural

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

En este sentido, Vygotsky (1995) propone los instrumentos psicológicos, los cuales son entendidos como construcciones artificiales que transforman aptitudes y destrezas humanas en funciones mentales superiores. Cabe aclarar que este autor lleva a cabo una distinción entre las funciones mentales inferiores y superiores. Las funciones mentales inferiores, comprenden la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad; estas se estructuran y organizan para alcanzar una meta a nivel social, urdiendo formas conductuales que son particularmente humanas. Las funciones mentales superiores, tienen que ver con aquellas funciones psíquicas relacionadas con la cultura, es decir, que corresponden exclusivamente a humanos y que van emergiendo paulatinamente mientras se hacen transformaciones radicales de las funciones mentales inferiores.

Desde esta perspectiva, el niño lleva a cabo todo el proceso de significación de los objetos, las relaciones con el otro, su entorno y demás, a partir de determinados parámetros culturales previamente estable-



cidos. Posteriormente, ya le será posible asignar a sus acciones individuales un significado que también será incorporado en sus procesos intrapsíquicos. Así, las funciones del desarrollo infantil 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 establecidas con los seres humanos. (Vygotski, 1995).

Uno de los primeros y más importantes análisis que llevó a cabo Vygotski se centró en la relación entre el pensamiento y el lenguaje tanto en la filogénesis como en la ontogénesis. Sus postulados a grandes rasgos fueron los siguientes:

Al hablar de filogénesis Vygotsky se basa en los estudios realizados por Köhler sobre la inteligencia en los chimpancés, donde los desempeños (o los resultados) de estos no tenían una relación directa con el lenguaje, es decir, eran independientes de este proceso complejo. Sin embargo, esta idea no se planteó como una interferencia del acto social, en otras palabras, estos chimpancés poseían una amplia gama de gestos y movimientos expresivos; a pesar de ello, no se evidenciaba un nivel de significación, haciéndose manifiesto la falta de lenguaje como herramienta del pensamiento, tal como sucede en el humano. Lo anterior, evidencia que Vygotsky llevó a cabo una confirmación de su tesis, de acuerdo con la cual, el intelecto y el habla en la filogénesis son líneas separadas de desarrollo. En cuanto a la *ontogénesis*, Vygotsky (1995) señala que, a través de la *unidad sistémica interfuncional*, el pensamiento se transforma en verbal y el habla en intelectual.

El mismo Vygotsky (1983) propone la existencia de diversos componentes que contribuyen a la caracterización del estado psicológico del niño, estos componentes son: 1) la situación social del desarrollo, 2) las neoformaciones básicas para cada edad y 3) la línea general de desarrollo. Desde esta perspectiva, el niño presenta condiciones particulares que evidencian la situación social implícita en su desarrollo, considerando que, en cada una de estas situaciones sociales, el niño conquista ciertos procesos y fenómenos de la psique denominados neoformaciones.



Ciertamente, el autor no precisó el concepto de línea general de desarrollo, pero eventualmente, otros estudiosos de la psicología soviética continuaron desarrollando sus ideas. Elkonin, Lisina y Oblukova incorporan a la teoría histórico-cultural, específicamente a la concepción de desarrollo psicológico por edades, la idea de actividad rectora y precisan el concepto de línea general de desarrollo (Núñez, Amaral, Oliveira y Pereira, 2021).

“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” por la que transita 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. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Características del desarrollo psicológico por edades.

| 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 | Juego 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 | Actividad Rectora | Situación Social | Neo-Formaciones | Línea del desarrollo |
|--------------|--|---------------------------------------|--|----------------------|
| 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 |

Reproducido de "Método invariante para la enseñanza de la lectura" (2005) por Y. Solovieva y L. Quintanar, 2024.

El interés que moviliza la presente obra 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). De acuerdo con esta lógica que impacta el desarrollo infantil y sus conquistas, inicialmente el análisis se centra en el 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 sería "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, la compasión y el inicio de la actividad voluntaria.

Particularmente, el juego de roles promueve actividades en grupo en las que cada niño es responsable del papel que le corresponde, debe concentrarse en su actividad y se rige por las reglas definidas por el grupo. Es bien conocido que, el juego no puede funcionar si los participantes no asumen su parte por su propia voluntad o deseo y se acogen 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, en términos de la posibilidad de llevar a cabo actividades alejado de determinadas 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 objetal*, que el niño 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 González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas (2022) cuando el niño escucha los cuentos se imagina situaciones, lugares y personajes, se esfuerza por comprender los que sucede, poniéndose en el lugar de los personajes, formando diferentes sentimientos en relación con 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 las situaciones que implican la escucha.

La edad preescolar 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, momento vital que corresponde 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 vo-



luntario (control atencional 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, que 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 enseñanza-aprendizaje 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 del 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.

Específicamente, Vygotsky sostenía que estos dos conceptos no deberían estudiarse por separado, sino que podían sostener un “diálogo”. Además, le atribuyó 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 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).

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 lleva a cabo una compensación



de las desventajas que tiene el pensamiento espontáneo 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 de 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 infantil. Este concepto no solo incluye el proceso de maduración ya completa, sino también aquellos procesos que se están constituyendo con base en la maduración y construcción social.

La idea de Zona de Desarrollo Próximo, es necesaria al pretender establecer un nexo con el aprendizaje, donde se medie esa maduración en el desarrollo en lo concerniente a temas que no son dominados por completo por el niño, con el propósito de que este logre interiorizar el conocimiento, volviendo este acto dinámico, abandonando la idea de imitación o de acto 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). De este modo se entiende que, el aprendizaje no puede ser visto de manera lineal, ni en una relación directa con el desarrollo del niño, debido a que este es activo y se encuentra mediado por otro ser humano más capaz. Ver Figura 7.



Figura 7. Zona de Desarrollo Próximo en la sala de aula.



Nota: (A) Fotografía que representa el carácter social del aprendizaje que se escenifica en la interacción entre el adulto (psicóloga en es este caso) y el niño (niño de tercero de primaria en este caso) cuando el mediador es un objeto cognitivo (como las tarjetas) mientras se lleva a cabo la Tarea de generación creativa de historias. **(B)** Interacción de psicóloga con niños a través de una actividad de lectura en voz alta, donde también se evidencia el valor social del aprendizaje mediante el acompañamiento del adulto.

Efectivamente, los adultos se asumen como representantes del ambiente social, puesto que proporcionan al niño herramientas psicológicas, las cuales son adquiridas e internalizadas por el sujeto en desarrollo. De esta manera dichas herramientas psicológicas vienen a mediar los procesos mentales de los niños. Así, la perspectiva de la mediación también se vincula con el concepto de desarrollo, ya que se trata de un proceso mediado por los adultos. Ciertamente, la mediación en el contexto social, se perfila como el mayor determinante del desarrollo infantil (Karpov, 2005).

En este punto, resulta fundamental mencionar, que en animales como monos, el peso más alto de los mecanismos de desarrollo, lo ostentan el uso de herramientas, como cañitas para obtener termitas o piedras para abrir nueces. Por lo que, las conductas de uso relacionadas con las herramientas se vinculan directamente con la adaptación. En el humano propiamente, el uso de herramientas, como base del diario vivir, es la característica distintiva que favorece la adaptación al medio ambiente (Vygotski, 1983). No obstante, Vygotsky hace referencia a un tipo de herramientas particulares cuando habla del humano.



Desde una perspectiva neo-Vygotskiana las herramientas psicológicas hacen referencia a operaciones mentales complejas tales como el lenguaje, los conceptos, los signos y los símbolos. Por lo que el uso sistemático de herramientas requiere un nuevo nivel de procesamiento mental al servicio de la actividad. Así que las herramientas psicológicas estarían mediando sobre todo procesos mentales superiores (Karpov, 2005).

De esta forma, el dominio de las herramientas psicológicas es un proceso que tiene dos componentes: 1. El adulto que entrega al niño una nueva herramienta psicológica, a través de la mediación (externalizar). 2. En segundo lugar está el proceso que lleva a cabo el niño para interiorizar estas herramientas (internalizar). En este sentido, confluyen desde el plano social, lo interpsicológico y desde el plano psicológico, lo intrapsicológico.

Particularmente, se describen dos componentes del proceso de mediación: 1. El adulto que media la adquisición, 2. El niño que interioriza estas herramientas psicológicas, que le sirven además para mediar sus propios procesos mentales (Karpov, 2005).

Vygotsky emplea la noción de mediación para describir el desarrollo de tales procesos mentales superiores como la percepción, la intencionalidad, la memoria, el pensamiento verbal, la regulación de sí mismo entre otras (Vygotski, 1983). En este punto cabe resaltar que se han descrito dos tipos de mediaciones: mediaciones cognitivas aquella mediación que se lleva a cabo sobre la percepción, la memoria y el pensamiento. Y La mediación metacognitiva, aquella mediación que se lleva a cabo a través de las respuestas de control y regulación de los procesos cognitivos (Karpov, 2005). Aunque el mismo Vygotsky no realiza una diferenciación específica entre la mediación cognitiva y la mediación metacognitiva.

Habiendo llegado a este punto, de la mano con la dimensión socio-cognitiva, también es importante revisar aspectos relacionados con el mundo psicoafectivo del educando y su relación con las figuras con que se vincula y que representan, tanto las convenciones como los límites del mundo en tanto escenario intersubjetivo.



Referencias

- Aponte, M y 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. <https://doi.org/10.21500/19002386.1191>
- Coll, C. y Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación III*:
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* . New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Flow: A Component of the Good Life. Positive Psychology: An International Perspective*, 193.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2021). *Flow. Natur y Kultur Allmänlitteratur*.
- Dávila Ramírez, M. 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*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/938>
- DiBenedetto, M. K., y Schunk, D. H. (2021). *Motivating students and their teachers through self-regulated learning and reframing assessment*. *Teaching on Assessment*, 57. España: Alianza Editorial.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, y Quintanar-Rojas, L. (2005). *Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico-cultural*. Colección *Neuropsicología y Rehabilitación*. BUAP. Puebla.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, y Quintanar-Rojas, L. (2012). *Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito educativo*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2022). *Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar*. CIEN-



CIA *ergo-sum*, 29(1). <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/15260>

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

Habib, M. (2021). The neurological basis of developmental dyslexia and related disorders: a reappraisal of the temporal hypothesis, twenty years on. *Brain sciences*, 11(6), 708. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060708>

Hynd, G, y Hynd, C. (1984). Dyslexia: Neuroanatomical/neurolinguistic perspectives. *Reading Research Quarterly*, 19, 482-498. Kolb, B y Wishaw, I (1990). *Fundamentals of human neuropsychology*. Nueva York: Freeman. <https://doi.org/10.2307/747919>

Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.

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

Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (pp.121-138). Madrid,

Núñez, I. B., Amaral, E. M. R., Oliveira, M. V. F., y Pereira, L. F. (2021). Application of cultural-historical and activity theory in educational research and practice. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.01>

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

Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in Motivation Science* (Vol. 8, pp. 153-179). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>

Solovieva, Y., Koutsoklenis, A., y Quintanar, L. (2022). Overcoming theoretical stagnation through cultural–historical neuropsychology.



logy: The case of dyslexia. *Theory and Psychology*, 32(2), 263-280. <https://doi.org/10.1177/09593543211040812>

Vygotski, L. S. (1983). *Istorie razvitie vyshij psijicheski functii*. In *Sobranie sochinenie, Tom 3. Problemi razvitie psijique*. Moscú: Pedagogika. [Trad. cast.: Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En *Obras Seleccionadas, Vol III. Problemas del desarrollo psicológico*. Madrid: Visor, en preparación].

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.



CAPÍTULO 3

Vinculaciones entre el niño y la actividad lectora en el escenario educativo

Links Between the Child and The Reading Activity in The Educational Scenario



| | |
|----------------|--------------------|
| TÍTULO | Mundos por conocer |
| AUTOR | Isabella Susa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se comenta la importancia de reconocer aspectos emocionales, afectivos e inconscientes que impactan la relación que los educandos construyen con la lectura, llegando a influenciar estas actividades tanto en las prácticas pedagógicas como en la vida cotidiana. De esta manera, se discute sobre la importancia de aspectos como el deseo, los procesos inconscientes asociados a la relación con la lectura, a la luz de la triangulación entre maestro, proceso lector y educando, mediante el aprovechamiento de dimensiones como la creatividad, la narrativa y la motivación. Finalmente, se encausa la atención hacia la promoción y animación de la lectura, que no es ajena al concepto de mediación planteado en posturas pedagógicas como aquellas orientadas a través del modelo histórico cultural.

Palabras claves: deseo, inconsciente, emociones, vínculo docente/aprendiz, creatividad, motivación, narrativa, promoción y animación a la lectura.

Abstrac

This chapter discusses the importance of recognizing emotional, affective and unconscious aspects that have an impact on the relationship that learners build with reading, influencing these activities both in pedagogical practices and in everyday life. In this way, the importance of aspects such as desire and unconscious processes associated with the relationship with reading are discussed, in the light of the triangulation between teacher, reading process and learner, through the use of aspects such as creativity, narrative and motivation. Finally, attention is focused on the promotion and encouragement of reading, which is not alien to the concept of mediation raised in pedagogical positions such as those oriented through the cultural-historical model.

Keywords: Desire, unconscious, emotions, teacher/learner link, creativity, motivation, narrative, promotion and encouragement of reading.



Introducción

Las bases biológicas que sustentan el proceso lector, resultan fundamentales para llevar a cabo una aproximación con la relación que se construye entre el texto y el lector. Además los aspectos emocionales, creativos y motivacionales que intervienen en la formación del vínculo, finalmente permitirán que el niño disfrute de la lectura y por tal razón desee leer.

Pocos elementos resultan ser tan influyentes en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje y para la vida misma, como lo son las relaciones tempranas que el sujeto establece con sus figuras de afecto. Desde la postura psicoanalítica se discute acerca de, como el niño se va representando las imágenes parentales en la medida que interactúa con ellas y estas van constituyéndose como una plataforma para el desarrollo de las habilidades sociales, basadas en fuerzas inconscientes y en el deseo que va estructurándose al calor de las interacciones que tienen lugar en su mundo afectivo.

De esta manera, se asume como un tema de gran relevancia la reflexión acerca del proceso de transferencia que tiene lugar entre el adulto y el menor, y para el propósito de este documento, como analogía explicativa de los posibles fenómenos que se desarrollan cuando los niños se enfrentan a procesos de alta complejidad, como la apropiación de la lectura. Es por ello que los aspectos que constituyen la personalidad del docente se reconocen como elementos esenciales para entender parte de la relación que el niño construye al interior de la dimensión del lenguaje y particularmente frente al proceso.

También vale la pena resaltar el lugar de la lectura como experiencia gratificante en torno a la cual el niño desarrolla representaciones mentales estructuradas desde la vivencia del placer y la configuración del deseo como elementos movilizadores del desarrollo óptimo a nivel de este microdominio del lenguaje.

No obstante, de la mano con estos componentes afectivos, pueden asumirse otra serie de procesos que tienen efectos en lo cognitivo como lo es el componente motivacional que incide en la estructuración y



orientación de determinados intereses, por parte del educando, hacia temáticas específicas y actividades que implican o no el acto de leer.

Por tal razón, es válido detenerse sobre procesos como la promoción y animación de actividades cuyo centro se ubique en el proceso lector, dado que, actualmente se reconoce que, al calor de actividades como la lectura, el niño puede abordar aspectos de su mundo interior y agencias conflictos, así como apropiarse de los diversos saberes desde el disfrute asociado con el aprendizaje.

Ciertamente, en actividades de promoción actualmente se sabe que debe existir un sujeto mediador, un tema o asunto que sirva como punto de encuentro entre el mediador y el niño que está en formación de sus recursos para la apropiación de la lectura. Es en este sentido que puede plantearse que el desarrollo de habilidades generales que se empleen como contribuyentes para que el niño afronte su relación con la lectura de una manera recursiva, a través de elementos de cognición creativa e imaginación, resultan ser de importancia capital.

Interacciones entre el Texto y el Lector

Robledo (2010) concibe la lectura como un conjunto de habilidades, donde se establece un modelo interactivo, transformando al lector pasivo en sujeto activo, a través de la relación con un texto escrito. En esta relación, el lector, el texto y el autor se articulan para conferir sentido al acto de leer y el proceso no se reduzca a una acción mecanizada. Para llegar a esta conclusión se han experimentado una serie de cambios en la evolución conceptual de la idea que se tiene del lector, asumiendo ahora cuatro aspectos referentes a la lectura como un proceso complejo.

El primer aspecto implica la construcción de significado a partir de elementos emocionales, afectivos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos característicos de la singularidad de cada individuo. El segundo aspecto tiene que ver con la búsqueda de sentido, puesto que toda actividad lectora requiere de la comprensión e interpretación de un texto determinado. En tercer aspecto hace referencia al significado, consi-



derando que tanto el lector como el texto confieren el sentido a aquello que se lee, en una dinámica que se genera de la interacción de ambos. Esa interacción (Del texto y el lector) aporta significado a aquello que se lee. Este acto se lleva a cabo de manera simultánea y recurrente.

El último aspecto hace referencia a la información que subyace en los conocimientos y experiencias previas del lector, como también en 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 reconfiguración del mundo. (p. 25).

Deseo y Autoridad en el Contexto de la Lectura

Freud (1914) revela que es difícil estar seguros de qué tiene más incidencia sobre el colegial, si los conocimientos que se imparten 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 hacia la adquisición del conocimiento.

El autor argumenta que 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; mientras que, 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.

Durante la infancia, pocas representaciones son tan importantes en el proceso de formación del niño como la que este crea de su padre. 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 construye una magnificente imagen del padre, lo ama y admira de una manera casi irreal.



Según Freud (1914), 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 una especie de desencanto hacia 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 antaño eran propios de la relación con su padre. La nueva asignación de sentimientos promueve de antemano un desequilibrio en las posiciones de la relación maestro – estudiante, impidiendo que esta se desarrolle de una manera equivalente.

En este tipo de relaciones en las que no prima la equivalencia entre los sujetos partícipes tiene lugar un fenómeno comúnmente asociado 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 los 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. Por lo tanto, el estudiante le asignará al docente grandes virtudes y poderes que tendrán efectos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.



Al abordar la relación terapeuta-paciente en la transferencia, Cordié (2007) 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 del efecto que puede llegar a ejercer, sobre el desarrollo del niño, la relación que ambos construyan.

El docente, de alguna manera debe valerse de esta posición de poder para asegurarse de promover el proceso pedagógico, así como estar atento al carácter imaginario de esta relación y saber alejarse para dar la posibilidad al educando de colocar como objeto de sus deseos, no al docente, sino al conocimiento.

Efectivamente, la idea principal de este proyecto consistió en posibilitarles a los niños encontrar en la lectura una actividad diferente que les proporcionará múltiples gratificaciones; entre ellas el placer que los llevará a desear leer. Retomando las palabras de Anny Cordié en su libro *Los Retrasados no Existen: Psicoanálisis de Niños con fracasos Escolares* (2003), 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).

En cuanto a la satisfacción de ciertos aspectos vinculados al deseo, 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 superyó. De esta manera, la dimensión que posibilita la literatura le ahorra al niño una lucha que constantemente debe librar en el proceso de construcción de su propia humanidad, permitiéndole 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.

La Creatividad: un Mundo por Descubrir

Todo niño, a pesar de las dificultades que pueda enfrentar, cuenta con un repertorio de posibilidades y de herramientas de vida, donde la creatividad es una de ellas. Por esta razón, para conocer las potencialidades con las que cuentan los niños, fue indispensable integrar al sustento teórico de este estudio, los diferentes conceptos relacionados con la creatividad y algunos de sus estudiosos más representativos.

La creatividad tiene su raíz etimológica en la palabra “Creare” del latín que significa engendrar, producir, crear (Pabón et al., 2020). En el diccionario de la Real Academia se define creatividad como la 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.

Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura (2021) proponen 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. Lo cual incluye también el influjo de la simbólica social y de las diversas maneras de interpretar la vida que van configurando el intrincado sistema de creencias de los individuos e incluso las cosmogonías que confieren sentido a nuestra realidad.

Desde esta óptica, Csikszentmihalyi (2021) asume la creatividad como 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 el ámbito de expertos reconoce y valida el producto creativo. Ver Figura 8.



Figura 8. El nacimiento de Jesús por la artista Mercedes Córdoba.



| | |
|----------------|------------------------|
| TÍTULO | El nacimiento de Jesús |
| AUTOR | Mercedes Córdoba |
| TÉCNICA | Colores y vinilos |
| MEDIDAS | 25 x 35 cms |
| AÑO | 2008 |

Liu y Csikszentmihalyi (2020) diferencian 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, desde esta mirada se 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.

Csikszentmihalyi (2021) expone que la teoría del *fluir* se refiere a un momento creativo en el convergen ciertos eventos que promueven la innovación. En estado de flujo, la persona está enfocada y concentra-



da, experimentando una sensación de éxtasis y serenidad. Además, pierde la noción del tiempo y se siente parte de algo más importante que sí mismo. El fluir se origina a partir del equilibrio entre el nivel de habilidades con las que cuenta el individuo y el nivel de desafío. Así, cuando la persona se encuentra en estado de flujo, no sólo se implica en la realización de una actividad, si no que la realiza disfrutándola.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, Runco y Sakamoto afirman 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 tiene lugar gracias a la interacción del sistema del sujeto con otros sistemas (Runco, et al., 2022).

Por lo tanto, para hacer un análisis del momento creativo no solo se debe tener en cuenta la multiplicidad de eventos que suceden al interior del sujeto (Procesos psicológicos, cognitivos y motivacionales), sino incluir la interacción de éste con su contexto (Runco, 2018; Mastria, et al., 2021).

Torrance (1974) considera que una persona creativa percibe lo que otros pasan por alto o dan 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. Además, este autor realiza un aporte a la evaluación de la creatividad con la construcción de una prueba (Test de pensamiento creativo de Torrance), donde se pone en juego el pensamiento divergente apoyado en una perspectiva psicométrica y factorial.

Por otro lado, Guilford (1967) 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 considera que la creatividad no solo se refiere a la creación a partir de la nada, sino también a innovadoras maneras de dar solu-



ción a problemáticas que otros se planteaban como una única opción para su resolución.

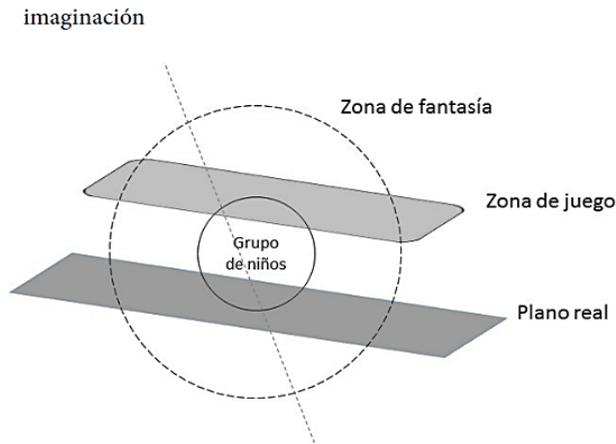
Por ello, al pensar en la creatividad, es importante considerar el concepto de pensamiento convergente y divergente. Ambos hacen referencia a la manera como se resuelve algún tipo de problemática, el primero implica dar una solución convencional, mientras que en el segundo intervienen criterios asociados a la inventiva, originalidad y flexibilidad.

Específicamente, para evaluar un producto como creativo se deben tener en cuenta los siguientes indicadores: 1) La Fluidez, que se refiere a la variedad de alternativas con las cuales se puede dar solución a una problemática; 2) La Flexibilidad, que se refleja en la capacidad de adaptación y de observar una problemática desde diferentes perspectivas; 3) La Originalidad, que tiene que ver con la novedad con la que se presenta un producto final; 4) La Redefinición, que se vincula con la capacidad para generar nuevos usos diferentes a los habituales; 5) La Penetración, que hace referencia a la capacidad de ir más allá, logrando visualizar lo que otros pasan por alto; y 6) La Elaboración, que hace alusión a la importancia que se le da a la acción creativa desde la minucia o el detalle que se le imprime esta actividad).

Por otro lado, de acuerdo con la perspectiva asumida en esta obra, tanto los procesos relacionados con el avance cognitivo desde la dinámica de la mediación social, como el desacople con la realidad sustentado en la capacidad imaginativa del sujeto, se articulan al pensar aspectos del mundo creativo del niño, tales como ciertas formas de ficción presentes en el acto de jugar o de imaginar asociado a algunas prácticas lectoras o escriturales. Ver Figura 9.



Figura 9. Aspectos cognitivos asociados a la creatividad infantil.



Nota: Durante el juego creativo y los actos imaginativos, ambos procesos: zona de juego y zona de fantasía, estarían vinculados a niveles de simbolización importantes para el favorecimiento de aspectos cognitivos asociados a la creatividad infantil, donde el educando, desde el plano real juega, o si se quiere, lee empleando activamente la imaginación mientras propicia el acople de dichos niveles.

Fuente: Reproducido de “Neurociencia, mente e innovación” (2020) por À.A. Ocampo, 2024.

La Lectura y la 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 la palabra escrita, hablada o simplemente la gestualidad, 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 herramientas que los niños obtienen a partir de su relación a través de la palabra en el escenario de su contexto cultural, específicamente haciendo énfasis en el relacionamiento con la literatura infantil.



La narrativa es una vía privilegiada 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 autoconciencia 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)

De acuerdo con Larrosa (2003), la narración es una comprensión de sí mismo, que consiste en “tejer” con el texto una identidad que se construye a través del otro y con las historias que se leen. Por esa razón el ámbito educativo debe ser enriquecido por el uso de la narrativa, no solo entendiéndose como una estructura (inicio, nudo y desenlace), sino como experiencias transformadoras que crean significados en las relaciones, tanto con el texto como con el medio donde el estudiante está inmerso.

Larrosa (2021), plantea que la construcción del “sentido de quien somos” es equivalente a la interpretación de un texto narrativo, esta significación tiene lugar 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 que 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 transformadora, en tanto, que el vínculo entre el texto y sujeto no es de apropiación, sino de escucha.

Desde esta perspectiva, se pueden tocar las sensibilidades con las historias que se cuentan, que hacen replantear las ideas que subyacen al diario vivir, lo que permite desarrollos cognitivos como, por ejemplo, el pensamiento divergente y la metacognición, entre otros (Gómez, 2021). La narrativa permite crear nuevos mundos, imaginar, recrear y pensar en lo impensable: la magia, las hadas, los duendes, héroes, viajar a otros planetas, dimensiones, realidades y demás. Todas estas



acciones requieren de una demanda cognitiva donde el sujeto se posiciona desde perspectivas críticas y reflexivas.

Ospina (2013), 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 generar experiencias transformadoras. Textos que permiten una conversación entre el texto, la lectura y el autor, donde los diálogos son enriquecidos. Ciertamente, 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 finalizar este apartado es necesario señalar la relación entre la psicología educativa y las actividades que hicieron parte del presente estudio. Coll (2002), entiende la psicología educativa como un puente entre los contextos educativos y la psicología; en el sentido de que esta subdisciplina 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. Para dicha esta subdisciplina, esto 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 que sus demandas, sus dificultades y necesidades son el punto de partida.

Asimismo, Coll (2002) establece una diferencia con la psicología aplicada a la educación, pues ésta se encuentra enmarcada en un paradigma epistemológico de corte empírico-analítico, donde se considera que todos los contextos y fenómenos educativos son homologables a todas las situaciones humanas y, por lo tanto, es posible *generalizar* los saberes obtenidos en la psicología y *aplicarlos* sin contemplar las particularidades del entorno específico, ni las necesidades que estos presentan. Por su parte, la psicología educativa considera los entornos educativos –incluidos quienes participan en ellos–, como



contextos específicos, constituidos por fenómenos particulares que necesitan ser estudiados a partir de su reconocimiento, para lograr entender los procesos psicológicos subyacentes.

La Motivación: Despejando la Ecuación del Aprendizaje

La motivación como lo plantea Schunk (2012) es el proceso de promover y mantener la conducta dirigida a metas. Este concepto resultó ser fundamental en el desarrollo del presente trabajo investigativo, puesto que aquellos estudiantes que manifiestan mayor motivación frente al aprendizaje eventualmente prestan mayor atención, logran relacionar el conocimiento adquirido con uno anterior o consiguen plantear preguntas.

La dimensión motivacional entonces, atrae a los estudiantes a que ejecuten actividades que facilitan sus procesos de apropiación del conocimiento. En ese sentido la motivación es detectada a través de indicadores conductuales que se infieren por medio de verbalizaciones, las tareas, las actitudes, las relaciones con los compañeros, en general la respuesta ante actividades de altas demandas cognitivas (Schunk y DiBenedetto, 2020).

Efectivamente, la motivación se vincula como proceso psicológico al aprendizaje mismo, ya que genera efectos significativos sobre aquello que aprenden los estudiantes y sobre la forma como lo hacen. A su vez, tanto lo que aprenden los estudiantes como la dimensión motivacional, se integran en un bucle de alimentación junto 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 a nivel de sus habilidades, estos tienden a presentar una mayor motivación que repercute en sus aprendizajes ulteriores (Schunk y DiBenedetto, 2020).

Csikszentmihalyi y Hemanson (1995) proponen dos tipos de motivación asociados a las acciones que llevan a cabo los seres humanos, las cuales se denominan motivación extrínseca y motivación intrínseca respectivamente. La primera de ella se asocia con 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 obtener el éxito en esa actividad. Sin embargo, la segunda forma de motivación, también se refiere a conseguir un logro, pero el fin de esta se sitúa dentro del individuo mismo, quien comprende que hace las cosas por el bien propio, incluso si no se presenta una recompensa externa evidente.

Los estudiantes de muchas escuelas presentan un tipo de motivación extrínseca, puesto que no se evidencia en ellos un nivel de disfrute, sino que las actividades para la adquisición del conocimiento son realizadas bajo la presión parental o social y se encuentran ligadas a formas de recompensa externa. Aunque la motivación intrínseca no es general en los ámbitos escolares actuales, esta puede tener lugar de manera espontánea. Por ejemplo, el juego en el que los niños prestan atención porque lo que se les está ofreciendo es interesante e importante para ellos. Los estudiantes que están intrínsecamente motivados manifiestan “metas de aprendizaje” referidas al conocimiento, conducta, habilidad o estrategia que ellos generan al momento de responder ante una tarea, mientras que los estudiantes que tienen motivación extrínseca presentan “metas de desempeño” que se encuentran asociadas a las tareas de deben efectuar (Csikszentmihalyi y Hemanson, 1995).

A continuación, se presenta un esquema del desarrollo del aprendizaje a través del modelo de motivación intrínseca. Inicialmente, Csikszentmihalyi y Hemanson (1995) hacen referencia al *Gancho*, que involucra los procesos vinculados a la curiosidad, implicando 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.

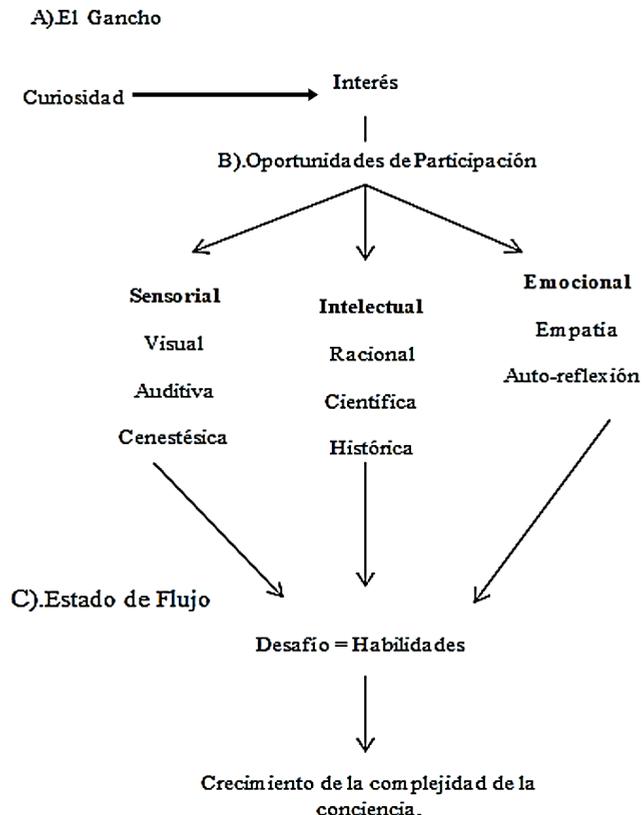
A su vez, de estos intereses se derivan tres oportunidades de participación. La primera oportunidad es sensorial e implica aspectos perceptivos como lo visual, lo auditivo y lo cinestésico. La segunda oportunidad, tiene que ver con la dimensión intelectual que comprende



el componente racional, científico e histórico. Por último, la tercera oportunidad de participación se refiere a un componente 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 que inciden en la manera como el individuo se involucra en los desafíos (de los que se sabe que tienen niveles graduales) y despliegue sus habilidades (destrezas que pueden modificarse con la práctica y en relación con la zona de desarrollo próximo). Ver Figura 10.

Figura 10. El desarrollo del aprendizaje a través de la motivación intrínseca.



Adaptado de “Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn?” (1995) por K. Hermanson 2024.



Eventualmente el sujeto accede a la complejidad de la conciencia vinculada al estado de flujo en el que participa la motivación intrínseca como factor gratificante. Lo anterior, requiere de un alto nivel de desafío, ya que es esencial evitar la incidencia del aburrimiento y obtener un incremento de las habilidades para prevenir la frustración, lo que comprende una gran actividad en el procesamiento sensorial, intelectual y emocional (Liu y Csikszentmihalyi, 2020).

En general, la Figura 9 hace énfasis en la idea según la cual 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 (citado por Csikszentmihalyi y Hemanson, 1995), la educación debe “hablar tanto al alma como a la mente” (p. 36). De esta manera, los propósitos de la educación se encuentran relacionados con propiciar la interacción del conocimiento con el contexto de cada persona, para lograr hacer duradera su experiencia en la memoria y evitar que este se disipe de la conciencia sin dejar rastro.

Liu y Csikszentmihalyi (2020) plantean que existen unas condiciones para “entrar” en estado de flujo, estas implican en primera medida disponer de metas claras, de 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 (1995) 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 un adecuado nivel de atención sostenida.



No se debe obviar que las distracciones están presentes desde el influjo de diversas variables como, por ejemplo, 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 lugar de tan solo intentar 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 quién es por medio de la elección consciente de sus acciones. Por ello y guardadas las proporciones, es necesario que el individuo se sienta en la libertad de elegir.

Con cierta frecuencia, las personas presentan una disposición frente al aprendizaje, cuando perciben una atmósfera de apoyo, donde se da lugar a las ideas del otro, se puede hacer una exploración de los gustos, pero sin un señalamiento negativo y sin que haya la presión propia de expectativas predefinidas que coarten su comportamiento. Por ende, el apoyo se perfila como un fundamento para brindar confianza y seguridad, para así propiciar condiciones óptimas para el despliegue del descubrimiento, la creatividad como acto parsimonioso y dinámico (Runco, 2019) y el aprendizaje intrínsecamente motivado (Schunk y DiBenedetto, 2020).

La Promoción de la Lectura: Otra Manera de Conocernos

Si se tiene en cuenta lo mencionado hasta este punto en cuanto a narrativa y psicoanálisis, la literatura infantil desempeña una función demasiado significativa; para Teresa Colomer (2005), se convierte en una “escalera” que le 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, dentro de esa complejidad, cada vez se les presenta a los niños una mayor cantidad de personajes, narrativas más refinadas, finales inesperados, relaciones ambiguas, entre otros desafíos. De este modo, el texto literario le sirve de apoyo al niño en el



proceso de conocimiento de sí mismo y en la apropiación de la cultura en la cual está inmerso.

En este sentido, Colomer (2018) plantea 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 educandos, 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 individuo crece. Este cambio también se debe a las transformaciones en la imagen que tradicionalmente se ha tenido del niño y las posibilidades que se les ha atribuido a lo largo del tiempo.

También, 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 cómo 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 aborden temas cercanos a sus vivencias cotidianas.

Particularmente, 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 el desarrollo de capacidades que les permitan a los niños afrontar conflictos internos que anteriormente, ni siquiera 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 se configura como 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” en la resolución de 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 esta tendencia corresponde a una serie de actividades relativamente recientes a nivel mundial. Además, propone que requieren de 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.

En este orden de ideas, Robledo (2010) discute acerca de la diferencia entre promoción y animación de la lectura, 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 acercamiento 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) tiene que ver con dar vida, retomando 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 acto de animar, además de brindar pistas o claves para una mejor interpretación. Por ello, se puede decir que estos dos campos que emergen en un mismo punto y que invitan a leer, pero en la animación se establece



una relación mientras que en la promoción se plantea 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) hace referencia a como la persona que procesa y examina el texto, 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 posiblemente están buscando algo diferente o lo pueden interpretar de maneras muy diversas, por lo que los textos nos ofrecen varias expectativas a partir del objetivo que se plantea a la hora de leerlos.

Por otra parte, para expresar que el lector es activo, más que generar una relación con el texto deben establecerse anticipaciones no tradicionales, donde el texto no solo es codificado y descifrado para su lectura, sino que, a partir de los conocimientos previos de los alcances cognitivos, es que cada lector, va realizando inferencias que sean verificadas a medida que el texto avanza. Cabe mencionar que 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 configura un lector activo, que 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 comprensión del texto, y del control de esta comprensión, de comprobación de que la comprensión tiene lugar (p. 24).

Desde esta concepción, el lector activo es aquel que establece hipótesis, que tiene una conversación con el texto y no se limita solamente 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 supuestamente enseñan fonemas y grafemas. Pero en la actualidad estos dos conceptos se han transformado convirtiéndose así en un aspecto referido a la cultura, es decir que, no se trata simplemente de un acto del desarrollo cognitivo.

En este sentido, los procesos de lectura y escritura estarían permeados por la cultura, por el contexto, relaciones sociales y la cosmovisión de referencia. 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 dirigiendo la atención sobre 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 (...)” Efectivamente, en estas líneas se describe la relación sociocultural de la lengua escrita, más que el hecho mismo de leer, se trata de una relación cargada de simbolización y comprensión del otro, que contribuye a establecer que la lectura y la escritura son actos que permiten conocer el contexto del lector, además de permitirle ocupar un lugar dentro en el tejido social.

Los Paratextos: Una Estrategia para la Innovación

Gemma Lluch (2005) hace referencia a los paratextos en la literatura infantil partiendo de ciertas conceptualizaciones realizadas por autores como Gerard Genette, y posteriormente Seuils (1987). De esta manera, “(...) lo define como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro”. Posteriormente, 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 de este. Es en esa medida que los textos infantiles cobran una importancia vital, no sólo por el contenido que se caracteriza por su sensibilidad y por los grandes aportes a la realidad de niño, sino porque resaltan 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 aspectos y rasgos que facilitan anticipar el contenido del libro. Primero, se encuentra con una imagen que, posiblemente nos permitirá establecer de qué se trata la historia (junto con el título), Estos referentes informativos, más que aportar al contenido del tema, confieren indicios del género, estableciendo 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, esta parte resulta ser fundamental para saber quién es la persona encargada de la creación del texto, quién se tomó el trabajo ya sea de recopilar el cuento o en su defecto de redactarlo, además de enseñar el nombre de quién llevó a cabo la hermosa labor de ilustrar el cuento. Este aspecto cobra importancia en la medida que se le puede enseñar al niño el reconocimiento del trabajo del otro y este llegue a situarse de manera respetuosa frente al texto.

Por último, se menciona 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 en 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.

En el siguiente capítulo, se exponen los aspectos metodológicos y éticos más relevantes que constituyeron la propuesta investigativa di-



vulgada en este libro y sus particularidades para abordar las habilidades ejecutivas de cinco educandos que presentan bajo desempeño escolar relacionado con dificultades en el proceso lector.

Referencias

- Bettelheim, B; (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica: España: critica (Grijalbo Mondadori, SA). ISBN 94-7423-692-4.
- Coll, C. (2002). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y 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.
- Colomer, T. (2018). Estudis i recerca sobre llibres infantils i juvenils a Catalunya (2016-2017). *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 51-65. <https://raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/340951>.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Ediciones nueva visión. Buenos Aires, Argentina.
- Csikszentmihalyi, M. y Hermanson, K. (1995). Intrinsic Motivation in Museums: ¿Why Does One Want to Learn? *Museum News* 74,3: 34-7, 59-62.
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Flow: A Component of the Good Life. Positive Psychology: An International Perspective*, 193.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2021). *Flow. Natur y Kultur Allmänlitteratur*.
- Freud, S. (1914). *Obras completas vol. XIII: Sobre la psicología del colegial*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.



- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 3, 135-155.
- Gómez, J. (2021). Talleres literarios significativos para potenciar hábitos de lectura en la escuela. *Boletín Científico Sapiens Research*, 11(1), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983525>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*.
- Lacan, J. (2004). *El seminario de Jacques Lacan: La transferencia: 1960-1961*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Larrosa, J. (2021). La escuela y la mimesis atencional. *Revista interdisciplinaria de Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, (4), 67-76. <https://doi.org/10.32466/eufv-xg.2021.4.676.67-76>
- Larrosa, J; (2003). *La experiencia de la lectura Estudios sobre la literatura y formación*. Barcelona: Fondo de cultura económica.
- Liu, T., y Csikszentmihalyi, M. (2020). Flow among introverts and extraverts in solitary and social activities. *Personality and Individual Differences*, 167, 110197. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110197>
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., y Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: Retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Mastria, S., Agnoli, S., Zanon, M., Acar, S., Runco, M. A., y Corazza, G. E. (2021). Clustering and switching in divergent thinking: Neurophysiological correlates underlying flexibility during idea generation. *Neuropsychologia*, 158, 107890. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107890>
- Ospina, W. (2013). *La lámpara maravillosa*. Mondadori.
- Pabón Sandoval, L. C., Bonilla Valencia, P. D. C., Otálvaro Garcés, S. J., Sánchez, A., y Ocampo, Á. A. (2021). El desarrollo psicológico y la ontogénesis de la creatividad-Neurociencia, mente e in-



- novación: Una aproximación desde el desarrollo, el aprendizaje y la cognición. Universidad Santiago de Cali. p. 67-94. <https://doi.org/10.35985/9789585147553.3>
- Robledo, B (2010). *El arte de la mediación Espacios y Estrategias para la promoción De la lectura*. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Runco, M. A. (2018). *Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts*. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.018>
- Runco, M. A. (2019). *Creativity as a Dynamic, Personal, Parsimonious Process*. *Journal: Creativity Theory and Action in Education Dynamic Perspectives on Creativity*, 181-188. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_10
- Runco, M. A., y Sakamoto, S. O. (1999). *Experimental studies of creativity*. *Handbook of creativity*, 4, pp. 62-84.
- Runco, M. A., Abdulla Alabbasi, A. M., Acar, S., y Ayoub, A. E. A. (2022). *Creative Potential is Differentially Expressed in School, at Home, and the Natural Environment*. *Creativity Research Journal*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2031437>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Educación de México, S.A. México. VI edición.
- Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). *Motivation and social cognitive theory*. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms Technical Manual Research Edition*. Princeton, NJ: Personnel.
- Tovar Cuevas, J. R., Arteaga Díaz, G., y Ocampo, Á. A. (2021). *Juego infantil y creatividad mediada: estrategias para el despliegue de la imaginación-Neurociencia, mente e innovación: Una aproximación desde el desarrollo, el aprendizaje y la cognición*. Universidad Santiago de Cali. p. 329-365. <https://doi.org/10.35985/9789585147553.13>



CAPÍTULO 4

Exploración de habilidades lectoras como procesos psicológicos

Exploration of Reading Skills as Psychological Processes



| | |
|----------------|------------------------|
| TÍTULO | Más allá de la lectura |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se presenta la metodología que orientó la presente investigación que tenía como objetivo caracterizar las habilidades ejecutivas de cinco niños entre 8 y 10 años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en la lectura. De este modo, se asumió un diseño de estudio de casos, tomando como punto de partida los rendimientos particulares de cada niño. Para efectos valorativos y de caracterización del perfil de los participantes se empleó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (utilizando el componente Verbal y Figurativo). También, se utilizaron dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias. Por último, se presentan las consideraciones éticas que dan cuenta de aspectos como el manejo de la información y el consentimiento informado dentro del presente estudio.

Palabras claves: Metodologías mixtas de investigación, instrumentos de evaluación neuropsicológicos, tareas de creatividad.

Abstract

This chapter presents the methodology that guided the present research, which aimed to characterize the executive skills of five children between 8 and 10 years of age with low school performance associated with reading difficulties. In this way, a case study design was assumed, taking as a starting point the particular performance of each child. The Child Neuropsychological Assessment (ENI-2) and the Torrance Creative Thinking Test (using the Verbal and Figurative components) were used to assess and characterize the profile of the participants. Also, two Narrative Expression and Story Generation tasks were used. Finally, ethical considerations are presented that account for aspects such as data handling and informed consent within the present study.

Keywords: Mixed research methodologies, neuropsychological assessment instruments, creativity tasks.

Introducción

Con el propósito de caracterizar las habilidades ejecutivas de cinco niños entre 8 y 10 años que presentan bajo desempeño escolar vinculado



con dificultades en la lectura, se diseñó una metodología basada en un diseño de estudio de casos, asumiendo como punto de partida los rendimientos particulares de cada participante. De este modo se consideraron tanto aspectos de índole cuantitativa como cualitativa que permitieron recoger datos numéricos y piezas de información relacional para dar cuenta de aspectos de carácter mixto propios del diseño.

Con el fin de caracterizar el perfil de los educandos que participaron en el proyecto se hizo uso de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (utilizando el componente Verbal y Figurativo). Con el fin de complementar el análisis acerca de la producción narrativa a través de tareas basadas en cuentos, se empleó el índice de legibilidad y lecturabilidad que se describe al interior del presente capítulo.

Además, se hizo uso de dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias. También se trabajó con una propuesta compuesta por actividades específicas de lectura en voz alta descrita en esta obra que posibilitaron espacios de intervención en aras a la modificación del vínculo de los niños con la lectura. Así mismo, en momentos pre y post intervención se hizo uso de un autoreporte que indagaba sobre la motivación de los participantes frente a las actividades de lectura.

Por último, el capítulo reporta el abordaje de las consideraciones éticas y de integridad científica relacionadas con la presente investigación.

Indagando Sobre el Desarrollo de las Habilidades para la Lectura en el Niño: Más Sobre de Nuestra Propuesta

Considerando que diversos estudios se han interesado en la identificación de las causas de los déficits a nivel de la lecto-escritura y en la caracterización de los sujetos que las presentan (Matute, 2001; Espinosa, Talero y Vélez, 2005; Rodríguez et al., 2008; Mejía, 2012; Abad, et al., 2012; Dávila, 2013; Aponte y Zapata, 2013), esta investigación emplea la herramienta de estudios 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 realizaron entrevistas al niño, sus padres y maestros, además de pruebas neuropsicológicas, la prueba de Creatividad de Torrance y medidas de legibilidad y comprensibilidad validadas, 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 buscó incorporar dinámicas que permitan indagar acerca del estado emocional del niño y las gratificaciones que le puede brindar la lectura. Este proceso de indagación se orientó a la búsqueda de una conexión entre el deseo y la lectura, para ello se revisará el componente motivacional y la dimensión de la cognición creativa como aspectos relevantes frente a las singularidades abordadas.

El presente trabajo se estructuró metodológicamente sobre un diseño de estudio de múltiples casos con orientación cualitativa, en el que se realizó una evaluación y análisis clínico de cada sujeto. Para el análisis de cada estudio de caso se empleó la siguiente estructura organizativa:

- I. § Narración o breve historia que describe aspectos del perfil del participante.
- II. § Tabla con datos generales del participante.
- III. § Resumen de historia clínica.
- IV. § Dimensión actitudinal.
- V. § Dimensión socioafectiva.



VI. § Dimensión neuropsicológica y habilidades creativas.

VII. § Auto reporte del nivel de disfrute frente a las actividades que implican lectura.

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 o neuropsicológico. Se desarrolló una propuesta lectora que le permitió a los niños establecer nexos entre las diferentes actividades propuestas, es decir, que se logró seguir una secuencia a lo largo de las diversas interacciones, convirtiendo así el trabajo en general en una unidad enriquecedora, tanto para los niños como para los investigadores.

Aunque, el propósito general del trabajo presentado a través este libro se centró en caracterizar las habilidades ejecutivas⁶ 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 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 a partir de la cual, se seleccionaron los casos a tratar y al mismo tiempo se conocieron las características familiares, médicas, académicas, aptitudinales y actitudinales de cada niño. Luego, de acuerdo con la información obtenida con anterioridad, se construyeron estudios de

⁶ Las funciones ejecutivas involucran un conjunto de habilidades tales como la planeación, el control atencional, la memoria de trabajo, la toma de decisiones, el control inhibitorio, la resolución de problemas, la fluidez ideativa, entre otras, que le permiten al ser humano manifestarse a través de una serie de procesos psicológicos complejos involucrados en sus interacciones cotidianas (Baddeley, Hitch y Allen, 2019).



casos para proporcionar tanto a docentes como a padres de familia una aproximación más rica sobre la particularidad de cada uno de los niños participantes.

Los estudios de caso presentados en esta obra se desarrollaron con base en los cuatro componentes que se enuncian a continuación: motivacional, funcional (desempeño), relacional y creatividad. El componente motivacional 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.

Por otra parte, el componente funcional se refiere a las características físicas con las que contaba cada uno de los participantes, estas fueron 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 subyacente en la lectura.

Las actividades de lectura en voz alta fueron una herramienta fundamental para los propósitos establecidos en esta investigación, que dio como resultado el acercamiento a la lectura de una manera nueva de acuerdo con las experiencias previas de los participantes, ya que ninguno de ellos había participado en espacios que facilitaran este tipo de aprendizajes en su hogar o en las prácticas pedagógicas planteadas desde la escuela.

Además, las lecturas seleccionadas respondieron a las necesidades específicas de los participantes, con el objetivo de que los niños eventualmente se acercaran un poco más al proceso de apropiación de la lectura por medio de estrategias que estuvieran a su alcance, es decir, que hicieran uso de las habilidades cognitivas con las que contaban, potencializándolas y logrando desarrollar nuevas habilidades que les permitieran un reencuentro con la lectura.



Puntualmente, se desarrolló un programa de actividades de lectura en voz alta, que fue adaptado a las necesidades y características particulares del grupo de niños. El propósito de dicho programa consistió en posibilitarles a los cinco niños la construcción de un vínculo emocional con la lectura, contribuyendo al fortalecimiento de su dimensión motivacional.

Inicialmente se presentó a los participantes un panorama de actividades diferente al que ellos encontraban en el ámbito académico tradicional. Este programa de actividades se desarrolló a lo largo de tres momentos: 1) Un grupo de actividades antes de la intervención con los niños, 2) un espacio de intervención basado principalmente en actividades de lectura en voz alta, y finalmente 3) una actividad de creación literaria con los niños.

Primer Momento

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 educandos a través pruebas neuropsicologías y de creatividad.

Particularmente se examinó la historia de vida de los niños, buscando tener un 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 presentó tanto a los padres como a los niños las características, objetivos del proyecto y el cronograma de actividades a realizar.

Segundo Momento

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 la 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 presentan los títulos de los textos empleados y el propósito de su elección para el presente estudio.

La historia de los Tres Cerditos (Jacobs, 2015). Como cuento ampliamente difundido, se partió del vínculo que los niños ya habían formado con el texto. Además, se aprovechó la presencia de animales como personajes y las posibilidades que permite el lobo para presentarles a los niños participantes diferentes perspectivas de este.

La Auténtica Historia de los Tres Cerditos (Scieszka, 2007) y *Los Tres Lobitos y el cochinito Feroz* (Eugene Trivaz). Estos textos favorecen la comparación con la versión tradicional, que se presentó al niño en la primera parte de la propuesta, debido a que se perfilan como parodias del cuento de Joseph Jacobs.

Se Busca Lobo (Machado, 2010). 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*.

Tercer Momento

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 luego fue presentado de manera oral. Para favorecer este proceso, inicialmente se discutió con los educandos acerca del concepto de cuento, considerando aspectos como la estructura de los textos narrativos (Inicio, nudo y desenlace).



En la Tabla 3 se presenta un resumen de las actividades de lectura en voz alta realizadas durante la intervención con los niños en la presente investigación.

Tabla 3. 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 del niño, 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 - Comprensión | Presentación e Introducción del proyecto | 10 minutos |
| | | Buscar conjuntamente la relación entre los diversos libros de literatura infantil (análisis de los paratextos) Preguntas para construir el perfil de lobo arquetípico de los cuentos. (ver anexo 2) | 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 - Memoria - Habilidades empáticas - Reconocimiento de emociones a nivel narrativo - Teoría de la mente - Habilidades Especulativas | El cuento de los tres cerditos de Joseph Jacobs. | 40 minutos |
| | | El cuento Lectura del cuento de los tres cerditos de Joseph Jacobs. | |
| En esta sesión se va 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, 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. | - Memoria - Comprensión - Establecimiento de relaciones entre las dos historias. - Habilidades Especulativas | Lugar: Biblioteca de la escuela - El cuento <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. - Lectura de cuentos | 40 minutos |
| | | Construcción de un cuadro comparativo de las diferencias y semejanzas del primer cuento y el segundo cuento, en cuanto al personaje lobo. | 10 minutos |



| Título y descripción de las sesiones | Demandas cognitivas | Recursos | Tiempo |
|--|---|---|--------|
| Se abordará el texto <i>Se busca lobo</i> de Ana María Machado como texto eje del proyecto. Se les 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. | <ul style="list-style-type: none">- Memoria- Comprensión- Habilidades Especulativas | <ul style="list-style-type: none">- Lugar: Biblioteca Infantil Comfandi- Cuento <i>Se Busca Lobo</i> de Ana María Machado- Crear hipótesis sobre los acontecimientos sobre lo que ocurrirá.- Caracterizar el lobo de cada parte historia | 1 hora |
| Para terminar, el proyecto de animación de lectura ¡Que ojos tan grandes tienes... son para leer mejor!, 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. | <ul style="list-style-type: none">- Memoria- Comprensión- Flexibilidad cognitiva- Pensamiento Divergente- Teoría de mente | <ul style="list-style-type: none">- Construcción de un cuento desde una perspectiva a nivel oral.- Escenario y personajes donde se va a contar la historia | 1 hora |

Participantes

El grupo de participantes en este estudio comprendió cinco niños de edades entre 8 y 10 años, que durante el momento de la realización del trabajo se encontraban cursando segundo y tercero de básica primaria, en la ciudad de Cali. Además de presentar problemas escolares, estos participantes se caracterizaron también por no contar con un diagnóstico de algún tipo de anomalía de carácter neurológico. El estudio no consideró dentro de los análisis realizados variables como clase social, sexo, género o raza.

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



Caracterización de la Institución Educativa

La Institución Educativa Ana María Vernaza se ubica en la ciudad de Cali, en la comuna siete, en el barrio Siete de Agosto. Es una sede del Colegio Siete de Agosto, perteneciente al 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 suele ser aproximadamente de 30 a 35, con una única docente, quien se encarga de todas las materias académicas a excepción de Educación Física.

Los Instrumentos

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 su entorno familiar. La segunda fase permitió llevar a cabo una aproximación del estado motivacional del niño durante las actividades. Finalmente, la tercera fase consistió en la administración 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 empleado fue la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) que se administró con el propósito de descartar la presencia de cualquier tipo de dificultad de origen neurológico y contar con una medida de algunos aspectos cognitivos del niño. La batería ENI-2 evalúa a niños entre los 5 y los 16 años y 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, aten-



ción y funciones ejecutivas. Estas subpruebas nos permitieron tener un sustento detallado del estado integral del niño suministrando información relevante para el presente estudio. Así mismo se aplicó la prueba de Go no Go, para valorar aspectos relacionados con el control inhibitorio.

Para valorar aspectos de la cognición creativa se aplicó la Prueba Verbal de Creatividad, (PVEC) una adaptación española del Test Verbal de Torrance. La PVEC está conformada por tres actividades en las que el niño debe hacer una suposición frente a una situación, realizar 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 presentan un común denominador puesto que permiten tener una mirada de los productos de los niños, en términos del nivel de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración.

En cuanto a las habilidades narrativas se utilizaron dos Tareas, la primera Generación de Historias (Ocampo-González et al., 2019), que consistía en presentarle a los niños seis láminas, de las cuales cuatro de ellas tienen escenas consecutivas de una historia, otra contiene 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 empleada se denomina Tarea de Expresión Narrativa. (Bonilla, 2016). Este material fue producto del trabajo de grado de la Psicóloga Pilar del Carmen Bonilla, titulado Exploración de la coherencia en la construcción de narraciones orales y escritas de tres niños: una mirada en positivo del sujeto y sus potencialidades (2016).

La tarea se desarrolla en 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 las preguntas que indagaban 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 acerca de qué elementos originales y creativos incluyó en su propia versión de la historia. (Ver anexo 4)

Asimismo, se llevaron 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. La propuesta pretendía, por medio de actividades de lectura en voz alta, invitar al niño a realizar hipótesis de la historia, anticipaciones, cambios de final, lectura de paratextos, además de fomentar su motivación frente a estas actividades. (Ver anexo 2)

Por último, con las producciones generadas por los niños a partir de la Tarea de generación de Historias, la Tarea de expresión narrativa (ambas administradas de manera individual) y de la producción de la historia grupal (actividad llevada a cabo de manera conjunta por los niños), se generaron medidas validadas de legibilidad y comprensibilidad (adaptadas para la lengua española).

La fórmula de lecturabilidad elaborada por Fernández Huerta (1959): Para hallar este dato se conoce que en cada página o en cada muestra, siempre sobre el inicio de párrafo, se anota el número total de sílabas por cada 100 palabras a considerar. El promedio del número de sílabas en los grupos de 100 palabras seleccionados (P). En esos mismos párrafos se anota el conjunto de frases que se constituyen cada 100 palabras. El promedio de todas las muestras es F. Las frases se diferencian por el punto o el punto y coma. A continuación se expone la fórmula de Lecturabilidad planteada por este investigador:



$$\text{Lecturabilidad} = 206,84 - 0,60P - 1,02F.$$

La fórmula de legibilidad elaborada por Gutiérrez (1972). Para hallar este dato de legibilidad estos investigadores emplearon el Test de Cloze en estudiantes de grado sexto, con el objetivo de medir la comprensibilidad de los textos escolares generados por los mismos. En dicha fórmula intervienen tres variables: 1. número de letras (L), 2. número de palabras (W) y 3. número de frases (S). A continuación, se expone la fórmula de Legibilidad planteada por este investigador:

$$\text{Legibilidad} = 95,2 - 9,7 (L/W) - 0,35(W/S).$$

Formula de perspicuidad elaborada por Szigriszt-Pazos (1992). Este dato de perspicuidad cuenta con dos versiones. La primera versión se diseñó para una muestra de 100 palabras y utiliza el número de sílabas (s) en 100 palabras y el número de palabras por frase (p). En cuanto a la segunda versión, esta permite aplicar la fórmula a cualquier tamaño de muestra contabilizando el número de sílabas (s), el número de palabras (p) y el número de frases (f). Enseguida se expone la fórmula de perspicuidad planteada por este investigador, siendo que, para muestras de 100 palabras:

$$\text{Perspicuidad} = 207 - 0,623 s - p,$$

mientras que, para todo tamaño de muestra:

$$\text{Perspicuidad} = 207 - (62,3 s) : p - (p:f).$$

La medida... de Crawford (1984).

... Nivel de grado = [número de frases en 100 palabras x (- .205)] + (número de sílabas en 100 palabras x .049) - 3, 047.

Finalmente, a partir de las producciones de los niños en la tarea de generación de historias, expresión narrativa y producción de historias grupales, se obtuvieron medidas validadas de legibilidad y comprensibilidad adaptadas al español. Estas medidas fueron obtenidas mediante fórmulas específicas diseñadas para tal fin.



La fórmula de lecturabilidad de Fernández Huerta se calcula a partir del número total de sílabas y frases en grupos de 100 palabras. La fórmula de legibilidad de Gutiérrez se basa en el número de letras, palabras y frases en el texto. La fórmula de perspicuidad de Szigriszt-Pazos cuenta con dos versiones, una para muestras de 100 palabras y otra para cualquier tamaño de muestra, y se calcula a partir del número de sílabas, palabras y frases. Además, se utilizó la medida de Crawford para determinar el grado de escolaridad del texto, la cual se basa en el número de frases y sílabas en 100 palabras. La descrito es presentado en la tabla 4.

Tabla 4. Instrumentos para el análisis cuantitativo de la tarea de generación de historias.

| Fórmula | Autor |
|---|-------------------------|
| <i>Lectorabilidad</i> = $206,84 - 0,60P - 1,02F$ | |
| P: promedio de palabras cada 100 palabras | Fernández Huerta (1959) |
| F: promedio de frases cada 100 frases | |
| <i>Legibilidad</i> = $95,2 - 9,7(L/W) - 0,35(W/S)$. | |
| L: número de letras | Gutiérrez (1972). |
| W: número de palabras | |
| S: número de frases | |
| <i>Perspicuidad</i> = $207 - 0,623S - P$ | |
| S: sílabas cada 100 palabras | Szigriszt-Pazos (1992). |
| P: número de palabras por frases | |
| <i>Grado de escolaridad</i> = $-0,205 F + 0,0049S - 3,047$ | |
| F: número de frases cada 100 palabras | Crawford (1984) |
| S: número de sílabas cada 100 palabras | |

Por otro lado, para llevar a cabo el seguimiento del componente motivacional se hizo uso de una escala tipo Likert, que indaga acerca de los gustos del educando en relación con la lectura. (Ver anexo 5). El



auto reporte se registró durante tres momentos diferentes del trabajo con los niños, al inicio, hacia la mitad del proceso y en el tiempo final; con el objetivo de evidenciar cambios a nivel motivacional en los participantes frente a las actividades de lectura que se presentaron a lo largo del estudio conforme a la perspectiva del flujo (Csikszentmihalyi et al., 2021; Csikszentmihalyi, 2021). La figura 11 da cuenta de los tres momentos en los que los niños realizaron los autorreportes.

Figura 11. Momentos del autorreporte asociados al proceso de intervención con los niños.



Categorías de Análisis y Manejo de la Información

Para el análisis del proyecto se consideraron las puntuaciones obtenidas en la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y El Test creativo de Torrance (Tanto el componente verbal y como el figurado). Además, se utilizó un autorreporte 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 aproximarse a los posibles cambios a nivel motivacional en el transcurso del trabajo con los participantes.

A continuación, se presentan las categorías que guiaron el análisis de la información recolectada mediante la presente investigación:

- I. **Dimensión socioafectiva.** Comprende temas como: La introducción al proceso lector, metodología de educación y relación con la lectura.



II. **Dimensión actitudinal.** Indaga por aspectos cognitivos, conductuales, afectivos y motivacionales.

III. **Dimensión neuropsicológica y habilidades creativas.** Aborda aspectos como oído fonemático, análisis y síntesis cenestésico táctil, organización secuencial motora, regulación y el control de la actividad voluntaria, análisis y síntesis espaciales, retención audio verbal y retención visuoespacial. Así mismo considera componentes de la cognición creativa, como flexibilidad, originalidad, elaboración, fluidez y pensamiento divergente.

Consideraciones Éticas

Para la realización de esta investigación se consideraron los principios de manejo ético de la información y protección de los participantes. Se realizó una reunión con los padres y maestros de los participantes donde se expusieron los objetivos del estudio y se diligenció el documento de consentimiento informado. (Ver anexo 6).

Después de reconocer la caracterización cualitativa general de cada uno de los cinco niños a través de la documentación de los casos, en el siguiente capítulo, se procederá a realizar una aproximación sobre aquellos aspectos que amplían las comprensiones acerca del perfil de los educandos en las dimensiones creativa, cognitiva, lingüística.

Referencias

Abad, D; Bocanegra, Y; Giraldo, C y 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. <http://revista-neurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/290>

Aponte, M y 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. <https://doi.org/10.21500/19002386.1191>

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. 65-79.

Csikszentmihalyi, M. (2021). *Flow: A Component of the Good Life. Positive Psychology: An International Perspective*, 193.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2021). *Flow. Natur y Kultur Allmänlitteratur*.

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. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/938>

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

Matute, E. (2001). *Neuropsicología de la lectura*. En V. Alcaraz y 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.

Mendoza, M., Beltran-Navarro, B., Matute, E., y Rosselli, M. (2021). Effects of the Age, Sex, and Maternal Education of Monolingual Spanish-Speaking Preschool Children on Oral Narrative Production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(2), 579-592. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00175



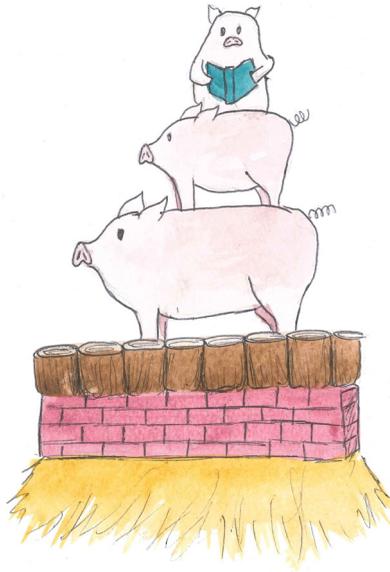
- Ocampo González, A. A., Tovar Cuevas, J. R., y Arteaga Diaz, G. (2019). The game and creative cognition: a proposal of intervention. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*. <https://www.redalyc.org/journal/6137/613765677007/613765677007.pdf>
- Rodríguez, M; Zapata, M y Puentes, P. (2008). Perfil Neuropsicológico de escolares con Trastornos Específicos del Aprendizaje de Instituciones Educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurol Colomb*, 24. pp. 63-73.
- Solovieva, Y., Koutsoklenis, A., y Quintanar, L. (2022). Overcoming theoretical stagnation through cultural–historical neuropsychology: The case of dyslexia. *Theory y Psychology*, 32(2), 263-280. <https://doi.org/10.1177/09593543211040812>
- Whalen, S. P., y Csikszentmihalyi, M. (1991). *Putting Flow Theory into Educational Practice: The Key School's Flow Activities Room*. Report to the Benton Center for Curriculum and Instruction, University of Chicago.



CAPÍTULO 5

Desempeño en cognición creativa, función ejecutiva y producciones conjuntas de cinco escolares

*Performances of Creative Cognition, Executive Function and Joint
Productions of Five Schoolchildren*



| | |
|----------------|--------------------------|
| TÍTULO | En la cima de la lectura |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se presentan los desempeños de cinco niños con edades comprendidas entre 8 y 10 años, que presentaban dificultades de apropiación del proceso lector. Los datos presentados son de corte cuantitativo y entregan información acerca del nivel de procesamiento creativo, habilidades cognitivas y lenguaje, así como aspectos relacionados con la productividad narrativa y la creatividad grupal de los participantes del estudio.

Palabras claves: Cognición creativa, habilidades cognitivas, lenguaje, productividad narrativa, legibilidad, lecturabilidad, creatividad compartida.

Abstract

This chapter presents the performance of five children between 8 and 10 years of age, who presented difficulties in the appropriation of the reading process. The data presented are quantitative and provide information about the level of creative processing, cognitive skills and language, as well as aspects related to narrative productivity and group creativity of the study participants.

Keywords: Creative cognition, cognitive skills, language, narrative productivity, readability, readability, shared creativity.

Introducción

El presente estudio caracterizó las habilidades ejecutivas de cinco niños entre 8 y 10 años con bajo desempeño escolar relacionado con dificultades a nivel del proceso lector, para ello, se empleó un diseño de estudio de casos asumiendo como línea de base los rendimientos de cada educando.

Debido a que esta investigación se basa en un abordaje mixto (empleando tanto datos cuantitativos como piezas de información cualitativa), con el fin de contribuir a la estructuración de los diversos análisis (Khoo-Lattimore y Yung, 2019; Sánchez-Gómez et al., 2018; Uher, 2021; Solovieva et al., 2022) y con fines evaluativos que aportan a la caracterización del perfil de los participantes se recurrió a la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) y el Test de Pensamiento



Creativo de Torrance (componente Verbal y Figurativo). De la misma manera, se emplearon dos tareas de Expresión Narrativa y Generación de Historias.

Particularmente, en este capítulo se presenta el registro de información cuantitativa que hace parte del abordaje mixto característico del presente trabajo. No obstante, nuevamente resulta importante señalar que los participantes no presentaban ningún tipo de diagnóstico asociado con alteraciones en el aprendizaje de manera general y de la lectura en particular.

En este capítulo se presentan los desempeños de los niños a nivel de la cognición creativa, las habilidades cognitivas y el lenguaje. Asimismo, se exponen aspectos relacionados con la productividad narrativa y la creatividad compartida (Tovar Cuevas, Arteaga Díaz, y Ocampo, 2021) que los educandos lograron desarrollar hacia el final del proceso de acompañamiento.

Puntajes Escalares y Percentiles de los Cinco Niños

Como se expuso anteriormente en el momento inicial de la investigación, se aplicó a los niños participantes las pruebas de cognición creativa, habilidades cognitivas y lenguaje; continuación, se exponen los resultados de los desempeños de los mismos.

Desempeño en Cognición Creativa

Enseguida se presentan los datos acerca de los desempeños de los cinco niños en la Tarea de Pensamiento Creativo de Torrance, desglosando los diversos componentes tanto para la Creatividad verbal como para la Creatividad Figurada. De acuerdo con los datos reportados en la Tabla 5, el puntaje de creatividad total se encuentra ubicado en un rango superior al percentil 84 en comparación con el grupo normativo correspondiente a cada caso. Existe una leve diferencia entre las puntuaciones para la creatividad verbal y la creatividad figurada, lo que muestra que los niños cuentan con herramientas verbales que pueden ser aprovechadas en un futuro proceso de intervención.

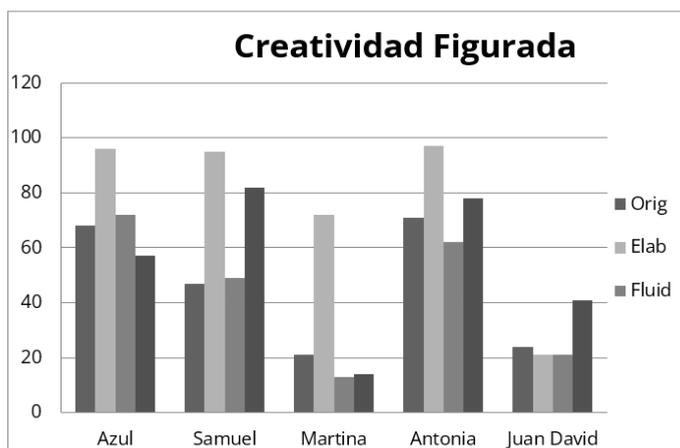


Tabla 5. Percentiles de los puntajes del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

| Test de Pensamiento Creativo de Torrance | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|---------|--------------|----------|----------------------|-------------|---------|--------------|----------|-------------------|
| Participante | Creatividad Verbal | | | | Creatividad Figurada | | | | | Creatividad Total |
| | Originalidad | Fluidez | Flexibilidad | Subtotal | Originalidad | Elaboración | Fluidez | Flexibilidad | 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 |

Como se evidencia en la Figura 12 los desempeños de los cinco niños en la Prueba de Creatividad Figurada no fueron sobresalientes. Sobre este punto, cabe mencionar que en algunos casos se encontraron resistencias por parte de los educandos, frente al seguimiento de la consigna proporcionada, por lo que hubo necesidad de repetirla en variadas ocasiones. A pesar de que el componente de elaboración, en la mayoría de los casos registró 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.

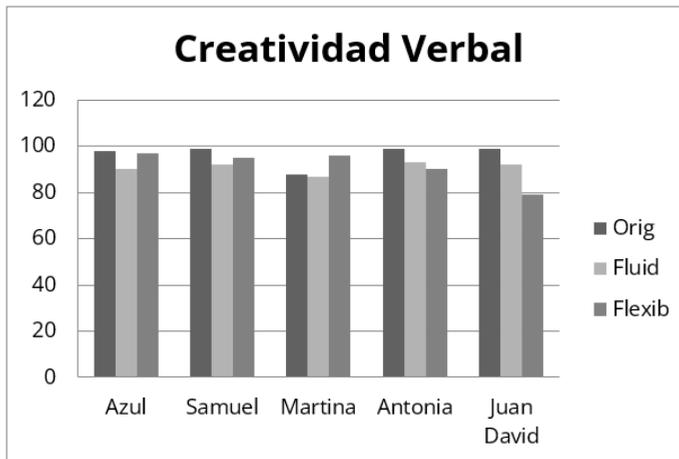
Figura 12. Desempeños de los niños en creatividad figurada.





Por otro lado, la Figura 13 reporta que el desempeño general en la Prueba Verbal de Creatividad se ubicó, para los cinco casos, por encima del percentil 97 del respectivo grupo normativo. En este punto, es importante mencionar que los desarrollos verbales de los niños participantes dieron cuenta de gran originalidad, fluidez y flexibilidad cognitiva.

Figura 13. Desempeños de los niños en creatividad verbal



Desempeño Cognitivo y Habilidades lectoras

Tal como se resume en la Tabla 6, los dominios en los cuales se encontraron dificultades para la mayoría de los participantes fueron las habilidades metalingüísticas, la atención, las funciones ejecutivas y la lectura. En los demás aspectos se describen habilidades significativas que eventualmente les permitirán a estos educandos generar estrategias para enfrentar las dificultades que refirieron sus docentes.



Desempeño en cognición creativa, función ejecutiva y producciones conjuntas de cinco escolares

Tabla 6. Puntuación escalar de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2).

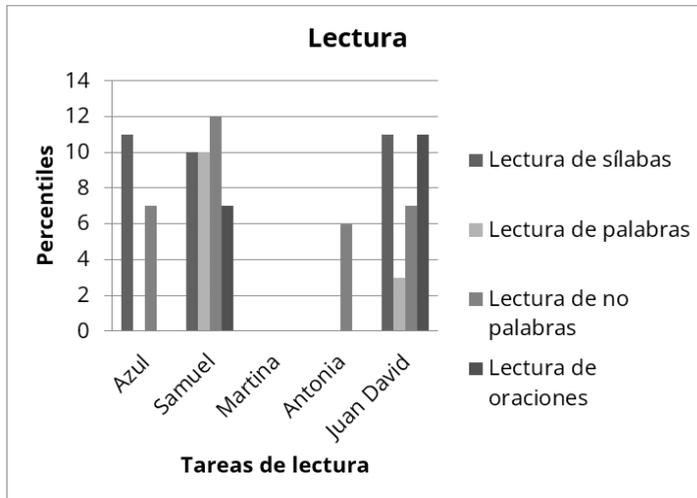
| Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) | | | Resultados Puntuación Escalar | | | | |
|--|-------------------------|---|-------------------------------|--------|---------|---------|------------|
| Dominio | Subdominio | Pruebas | Azul | Samuel | Martina | Antonia | Juan David |
| Habilidades Construccionales | 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 Tactil | 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 |
| | | Designación de imágenes | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| | Comprensión | Seguimiento de instrucciones | 3 | 10 | 13 | 13 | 10 |
| | | Comprensión de discurso | 14 | 16 | 9 | 16 | 10 |
| Habilidades Metalingüísticas | | Conteo de sonidos | 6 | 12 | 2 | 2 | 8 |
| | | Deletreo | 6 | 11 | 0 | 6 | 13 |
| | | Conteo 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 | Frutas | 5 | | 7 | 7 | 6 |
| | Semántica | 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 | | | | | |

Las dificultades en el proceso lector fueron el criterio 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-2. Como se evidencia en



la Figura 14, Samuel fue el participante con mejor desempeño en esta prueba, lo que abre la posibilidad para reflexionar sobre el grado de intervención del componente motivacional como probable explicación de al menos una parte de las dificultades que él presenta.

Figura 14. Percentiles de los desempeños de lectura en la ENI-2.



En el caso de Juan David, se presentó una particularidad en los resultados que vale la pena precisar, ya que la mayoría de los desempeños de este participante se ubicaron dentro o por encima del promedio de su grupo normativo, sin embargo, en lectura de palabras se observó un desempeño bastante menor. De este modo, 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 logra constatar que Juan David no cometió grandes errores en esta tarea.

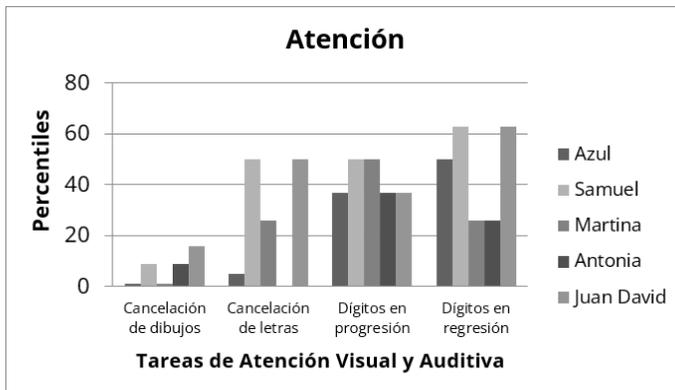
Los otros participantes presentaron desempeños más bajos, siendo el caso más dramático el de Martina, quien se negó a realizar la mayoría de las actividades y expresaba sentirse incapaz de afrontar estas tareas. En el caso de las tres niñas (Azul, Antonia y Martina), con frecuencia ocurría que, antes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



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-2; aunque cabe mencionar que, la tarea con los más bajos desempeños fue Cancelación de Dibujos.

En las tres tareas restantes, los desempeños fueron en su mayoría satisfactorios y al complementar esto con la observación clínica realizada a lo largo de la prueba se puede deducir que los participantes no presentaban alteraciones atencionales de carácter estructural y la “falta de atención” referida por las maestras probablemente se debe a rasgos de carácter motivacional. Ver Figura 15.

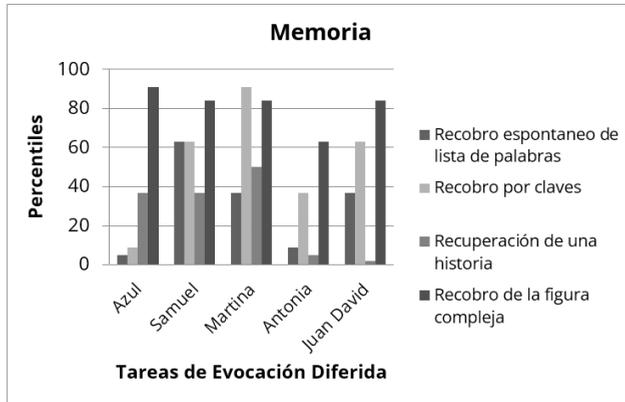
Figura 15. Desempeño en percentiles de las tareas de atención visual y auditiva de la ENI-2.



Con respecto al dominio de memoria, se observa de manera general un mejor desempeño de los participantes en la evocación (Ver Figura 16). Dentro del dominio de memoria evocada la tarea que presenta los mejores desempeños es el recobro de la figura compleja y la tarea de peor ejecución es el recobro espontáneo de una lista de palabras. Estos resultados podrían 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 a nivel visual.

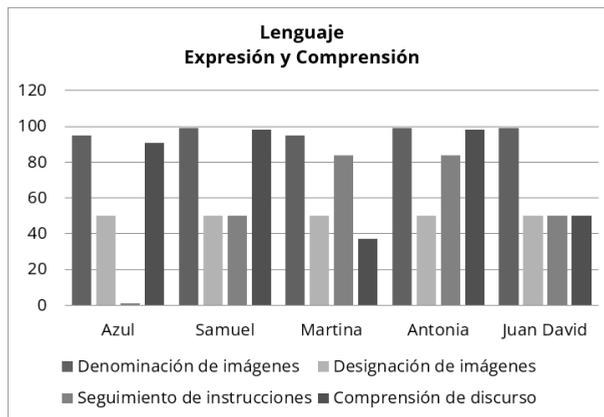


Figura 16. Desempeño en percentiles de tareas de evocación diferida en la EN-2I



En cuanto al dominio de lenguaje, a partir de los resultados en la ENI-2 se pueden vislumbrar los micro-dominios de comprensión y expresión en los participantes. En la mayoría de las tareas los desempeños, para los cinco niños, fueron sobresalientes o por lo menos estuvieron ubicados dentro del promedio del grupo normativo. A partir de lo cual se puede concluir que estos educandos sí cuentan con el repertorio de habilidades lingüísticas necesarias para afrontar el reto de la lectura. Ver Figura 17.

Figura 17. Desempeño en el componente de lenguaje expresión y comprensión de la ENI-2.





Producción Grupal

Como se mencionó en la metodología, tomando como punto de partida los gustos literarios de los niños, se propuso una actividad en la que estos tuvieron la posibilidad de crear de manera conjunta un cuento y luego socializarlo de manera oral. El cuento realizado por el grupo de educandos hizo referencia a las historias discutidas a lo largo de las sesiones e incluyó dentro de la historia el personaje del lobo. El producto final consistió en dos cuentos que ellos presentaron mediante una dramatización (1. Los Tres Gatitos y El Perro y 2. Caperucita Amarilla y el Árbol Guardián). A continuación, se presentan los cuentos:

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 mantener 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 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 muffins 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 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 que cogió un muffin y se lo regaló 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 muffins 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.

Algunas Consideraciones

Efectivamente, tal como se ha constatado en otros estudios acerca de la creatividad (Tovar, Arteaga y Ocampo; 2021), este tipo de producciones evidencian cómo el proceso de intervención favorece aprendizajes que, desde lo colaborativo y la acción compartida, logran dar cuenta de las habilidades creativas que pueden llegar a desplegar los niños. Del mismo modo, por medio de estos productos finales es posible evidenciar la capacidad de los educandos para “engancharse” a través de estados de cohesión social facilitados por la lúdica subyacente en las propuestas narrativas.

Dejando clara la limitación que reside en el tamaño reducido de la muestra considerada en esta investigación (los cinco participantes) y dado que no es necesario levantar generalizaciones a partir de estos cinco estudios de casos, enseguida se realizará un comentario mediante el que se pretende relacionar el análisis de la historia generada por cada niño en su proceso particular con la historia que elaboraron desde la estrategia grupal.

Las historias más básicas, que constan solo de estructura narrativa fueron de dos a tres veces más cortas para ser leídas, independientemente de su articulación con la consigna de la tarea (es decir, si el niño tomaba o no como base las láminas proporcionadas). Cuando las historias fueron más elaboradas (ricas en detalles) o fueron más



creativas, su tiempo de lectura, fue de dos a tres veces mayor, pero no se vio afectada su legibilidad. Ciertamente, las historias más creativas resultaron contener de dos a poco menos del triple de palabras en su composición.

Aunque la historia grupal no se realizó desde el paradigma de la Tarea de Generación Creativa de Historias (por lo que no se puede interpretar bajo su lógica y con el mismo parámetro de puntuación), no obstante, fue evidente en este caso, que el haber contado con el carácter colectivo de elaboración, pudo comprometer algún aspecto de su legibilidad (ya que resultó ser “un poco fácil para la lectura”), y su tiempo de lectura, así como la cantidad de palabras, llegaron casi a duplicarse con respecto a las historias individuales; lo cual es entendible en el marco de los procesos de creatividad compartida en los niños.

A raíz de las medidas de legibilidad, de acuerdo con el desempeño de los cinco participantes, pareciera ser que las historias con mayor puntaje en creatividad correspondieron a textos que requieren aproximadamente de 4.4 a 4.5 años de estudio para su adecuada lectura comprensiva. Ver Tabla 7.

Tabla 7. Relación de datos del desempeño en la TGCH e información relativa a los índices de legibilidad para cada niño.

| Desempeño en la Tgch | Azul | | Antonia | | Martina | | Samuel | | Juan David | | Creación colectiva | |
|----------------------|---------|----------------|---------|------------|---------|------------|---------|----------------|------------|------------|--------------------|----------------|
| | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | | |
| | 9 | | 4 | | 10 | | 12 | | 6 | | | |
| Índice | Valor | Dificultad | Valor | Dificultad | Valor | Dificultad | Valor | Dificultad | Valor | Dificultad | Valor | Dificultad |
| Fernández huerta | 78.25 | Algo fácil | 87.32 | Fácil | 85.1 | Fácil | 78.86 | Algo fácil | 86.11 | Fácil | 73.22 | Algo fácil |
| Gutiérrez | 45.79 | Normal | 51.1 | Normal | 49.18 | Normal | 47.54 | Normal | 49.54 | Normal | 45.88 | Normal |
| Szigriszt-pazos | 74.47 | Bastante fácil | 83.76 | Fácil | 81.42 | Fácil | 74.89 | Bastante fácil | 82.19 | Fácil | 69.15 | Bastante fácil |
| Inflesz | 74.47 | Bastante fácil | 83.76 | Muy fácil | 81.42 | Muy fácil | 74.89 | Bastante fácil | 82.19 | Muy fácil | 69.15 | Bastante fácil |
| Legibilidad μ | 98.5 | Muy fácil | 96.23 | Muy fácil | 85.78 | Fácil | 99.57 | Muy fácil | 93.04 | Muy fácil | 80.3 | Un poco fácil |



Desempeño en cognición creativa, función ejecutiva y producciones conjuntas de cinco escolares

| | Azul | | Antonia | | Martina | | Samuel | | Juan David | | Creación colectiva | |
|-----------------------------|---------|--|---------|--|---------|--|---------|--|------------|--|--------------------|--|
| Desempeño en la Tgch | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | Puntaje | | | |
| | 9 | | 4 | | 10 | | 12 | | 6 | | | |
| Nivel de grado (crawford) | 4.5 | | 3.7 | | 3.8 | | 4.4 | | 3.8 | | 4.8 | |
| Tiempo estimado de lectura | 0.7 | | 0.3 | | 0.8 | | 0.9 | | 0.3 | | 1.6 | |

Estadística del texto

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|--|------|--|-------|--|------|--|-------|--|------|--|
| Caracteres | 777 | | 325 | | 772 | | 914 | | 302 | | 1711 | |
| Letras | 617 | | 254 | | 602 | | 723 | | 239 | | 1363 | |
| Sílabas | 255 | | 110 | | 253 | | 310 | | 101 | | 590 | |
| Palabras | 138 | | 64 | | 152 | | 171 | | 57 | | 315 | |
| Frases | 7 | | 3 | | 6 | | 8 | | 3 | | 14 | |
| Párrafos | 1 | | 1 | | 1 | | 2 | | 1 | | 2 | |
| Letras por palabra | 4.47 | | 3.97 | | 3.96 | | 4.23 | | 4.19 | | 4.33 | |
| Sílabas por palabra | 1.85 | | 1.72 | | 1.66 | | 1.81 | | 1.77 | | 1.87 | |
| Palabras por frase | 17.25 | | 16.0 | | 21.71 | | 19.0 | | 14.25 | | 21.0 | |

Considerando estos elementos teóricos, en el siguiente capítulo, se efectúa un análisis sobre el estudio de múltiples casos con orientación cualitativa, en el que se realizó una evaluación y análisis clínico de cada educando, que permitieron establecer conclusiones frente a la manera como se desarrolló el proceso de habilidades lectoras en estos individuos.

Referencias

Khoo-Lattimore, C., Mura, P., y Yung, R. (2019). The time has come: A systematic literature review of mixed methods research in tou-



rism. *Current Issues in Tourism*, 22(13), 1531-1550. <https://doi.org/10.1080/13683500.2017.1406900>

Sánchez-Gómez, M., Rodrigues, A. I., y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (28). <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28>.

Solovieva, Y., Koutsoklenis, A., y Quintanar, L. (2022). Overcoming theoretical stagnation through cultural-historical neuropsychology: The case of dyslexia. *Theory y Psychology*, 32(2), 263-280. <https://doi.org/10.1177/09593543211040812>

Tovar Cuevas, J. R., Arteaga Díaz, G., y Ocampo, Á. A. (2021). Juego infantil y creatividad mediada: estrategias para el despliegue de la imaginación-Neurociencia, mente e innovación: Una aproximación desde el desarrollo, el aprendizaje y la cognición. Universidad Santiago de Cali. p. 329-365. <https://doi.org/10.35985/9789585147553.13>

Uher, J. (2021). Quantitative psychology under scrutiny: Measurement requires not result-dependent but traceable data generation. *Personality and Individual Differences*, 170, 110205.



CAPÍTULO 6

Cinco estudios de casos de escolares: aproximaciones desde la dimensión lectora, ejecutiva y creativa

*Five Case Studies of Schoolchildren: Approaches from the
Reading, Executive and Creative Dimension*



| | |
|----------------|-------------------|
| TÍTULO | Érase una vez |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 21 x 27 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de cinco estudios de casos que se documentaron a partir del trabajo realizado con niños con edades comprendidas entre 8 y 10 años que presentaban dificultades de apropiación del proceso lector. La organización en estudio de casos se orientó a través de una estructura consistente en: 1) la narración o breve historia que describe aspectos del perfil del participante, 2) la tabla con datos generales del participante, 3) el resumen de historia clínica, 4) el registro de la dimensión actitudinal, 5) el registro de la dimensión socioafectiva, 6) los datos reportados en la dimensión neuropsicológica y las habilidades creativas, 7) el Autoreporte del nivel de disfrute de niño frente a las actividades que implican lectura. Al inicio de cada estudio de caso, con el ánimo de describir de manera breve la situación familiar de cada niño, sus rasgos psicológicos más relevantes y los aspectos de su perfil cognitivo, se estructuraron cuentos cortos que contienen dicha información. Este trabajo se apoyó en recursos clínicos cualitativos que permitieron caracterizar los diversos casos, tales como, la observación, el autoreporte, la valoración y la intervención en el aula.

Palabras claves: Estudio de casos, estructura, autoreporte.

Abstract

This chapter presents the results of five case studies that were documented from work with children aged 8 to 10 years who had difficulties in the appropriation of the reading process. The organization of the case studies was guided by a structure consisting of: 1) the narrative or brief story describing aspects of the participant's profile, 2) the table with general data on the participant, 3) the summary of clinical history, 4) the recording of the attitudinal dimension, 5) the recording of the socio-affective dimension, 6) the data reported in the neuropsychological dimension and creative skills, 7) the Self-report of the child's level of enjoyment of activities involving reading. At the beginning of each case study, in order to briefly describe the family situation of each child, their most relevant psychological traits and aspects of their cognitive profile, short stories containing this information were structured. This work was supported by qualitative clinical resources that allowed the characterization of the different cases, such as observation, self-report, assessment and classroom intervention.

Keywords: Case studies, structure, self-report.



Del Hallazgo al Análisis

El presente estudio se ubicó desde una perspectiva que se propone profundizar en el análisis de los aspectos neurocognitivos y psicológicos vinculados al proceso lector. De esta manera, para complementar la información cuantitativa ampliamente desarrollada en el capítulo 5 se exponen los cinco estudios de casos haciendo énfasis en las piezas cualitativas fundamentales dentro del análisis de las variables relacionadas con el proceso lector de cada sujeto.

Por tanto, asume un abordaje donde es fundamental el registro de información cualitativa para aportar a la construcción de las diversas piezas de información empleadas como referentes (Falzon, 2016; Sánchez-Gómez et al., 2018; Adler y Adler, 2019; Khoo-Lattimore et al., 2019), para la posterior cristalización de los hallazgos en cinco estudios de casos (Akemu y Abdelnour; 2020; Forni y Grande, 2020; Mey, 2022).

Como se mencionó anteriormente, los cinco niños que participaron en esta investigación presentaban características particulares a nivel de la lectura, motivo por el cual esta dimensión, se perfila como punto de interés en el presente análisis. Estos niños manifestaron que no les gustaba leer, y probablemente presentaban dificultades a nivel académico, hasta cierto punto, por el mismo motivo. El origen de estas dificultades al parecer se encontraba asociado a un aspecto motivacional que no les había permitido construir un nexo adecuado con la lectura o cualquier actividad que genere este tipo demanda.

Los momentos de lectura fueron 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 mostraban disgusto al leer, quizás debido a que se representaban esta actividad como una obligación. Para estos cinco educandos, la lectura autónoma había sido entorpecida por estas dificultades, provocando en ellos una actitud de molestia ante la misma. Esto último les llegó a generar dificultades en el colegio porque se distraían fácilmente en la clase y no les gustaba copiar en el cuaderno.



A continuación, se reportan los casos de cada uno de los niños que hicieron parte del estudio. 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 la estructuración de cada estudio de caso se siguió la estructura organizativa que se expone a continuación:

Narración o breve historia que describe aspectos del perfil del participante⁷

- I. Tabla con datos generales del participante
- II. Resumen de historia clínica
- III. Dimensión actitudinal
- IV. Dimensión socioafectiva
- V. Dimensión neuropsicológica y habilidades creativas
- VI. Autoreporte del nivel de disfrute frente a las actividades que implican lectura

Participante No 1 (Azul): La Lobita Azul que no le Gustaba ir a la Escuela

Había una vez, una lobita 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 sola. Vagaba por los pasillos de la escuela

⁷ Al inicio de cada estudio de caso, con el ánimo de describir de manera breve la situación familiar de cada niño, sus rasgos psicológicos más relevantes y los aspectos de su perfil cognitivo, se estructuraron cuentos cortos que contienen dicha información.



y llevaba siempre su saco azul, por eso los compañeros le decían la Lobita Azul.

Para ella 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 unida, con unos papás 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 ella debía aprender cómo vivir con eso. La lobita era muy inteligente, pero no le gustaba mostrárselo a la gente, le iba mejor haciéndose la que no sabía, para que no la pusieran a hacer actividades escolares, que al fin y al cabo no le gustaban.

Sin embargo, cuando nadie la veía tomaba los libros y los leía por su cuenta, cuando le interesaba una historia podía hacerle cambios a los finales, elaboraba hipótesis y anticipaciones, hacía reflexiones críticas. Pero ¡shhh!, eso es un secreto. Nadie puede saber lo que puede hacer la lobita azul. ¡Shhh!

Tabla 8. Datos generales de azul.

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

Resumen de Historia Clínica

La madre refiere que fue un embarazo deseado, con múltiples complicaciones de carácter psicológico y biológico. La familia por línea pa-



terna no acepta la relación de estos debido a las diferencias raciales, y en varias ocasiones la abuela de la niña intentó agredir físicamente a la madre durante el embarazo con la intención de provocarle la pérdida de este.

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 señora debía ir a constantes citas médicas, tener un extremo cuidado y tomar medicamentos. El parto fue prematuro lo que la llevó a tener que permanecer durante unas semanas más en la incubadora después del nacimiento.

La acudiente refiere que Azul no presentó dificultades en el desarrollo sensoriomotor, ni en la adquisición del habla. Señala que los hitos del desarrollo los conquistó en el tiempo esperado. Tiene antecedentes familiares de diabetes e hipertensión por línea materna. En la evaluación de los signos neurológicos menores no se encontraron alteraciones significativas, por lo que el desempeño de Azul se ubica dentro de los parámetros normales.

Dimensión Actitudinal

Azul es una niña muy solitaria, ella prefiere estar sola que compartir momentos lúdicos 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, por lo que prefiere quedarse en el salón así se le haga un llamado de atención. Azul considera que no tiene amigos, así que permanece sola en los espacios escolares.

Acerca del plano académico, la niña expresa que no le gusta y que prefiere dibujar (actividad en la que considera que tiene mejor desempeño), además afirma que en ocasiones finge “que no sabe” hacer ciertas actividades para no hacerlas (en particular leer, o responder ante situaciones que le generen una demanda cognitiva alta).

De este modo, 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 considerado que Azul tiene un déficit o trastorno neuropsicológico de base, que explicaría este tipo de actitudes. La profesora resalta que a ella le encanta dibujar y es una actividad que realiza muy bien, tarea que también destaca la madre al hablar de las habilidades de la niña. Azul suele ser llamada en clase, no copia del tablero y se distrae con mucha facilidad.

Por otra parte, la madre 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 frente a ella. El castigo para Azul consiste en quitarle lo que más le gusta (que sería la Tablet y el celular) pero 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 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 esta separación, el cambio de hogar y las visitas esporádicas del padre.

La madre de la niña se muestra permisiva, con dificultades para establecer normas claras dentro del hogar y asignación de responsabilidades argumentando desconfianza en la capacidad de Azul para llevarlas a cabo. La niña realiza las tareas que le asignan 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 se tiene como hábito la lectura, ni fomentan actividades alrededor de esta, sus rutinas diarias giran en torno al uso de la tecnología. Como lo son la televisión, el celular y la Tableta electrónica. El único momento en que se lleva a cabo algún tipo de actividad lectora, es cuando el padre lee el periódico en horas de la mañana (Situación que no volvió a presenciar debido a la separación de sus padres).



El padre de Azul es técnico en mantenimiento de aires acondicionados. Y la madre es administradora de empresas, técnica en mantenimiento de computadores y técnica en mantenimiento de aires acondicionados, pero actualmente se dedica a su hija y trabaja medio tiempo vendiendo arepas cerca de su casa.

Por otra parte, 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 se cuenta con un momento de esparcimiento para aproximarse a textos con la idea de alimentar el deseo vinculado a esta práctica.

Dimensión Neuropsicológica Y Habilidades Creativas

Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2). Azul obtuvo en la aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) 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, en los dominios de Habilidades Metalingüísticas, Atención, Funciones Ejecutivas y Lectura presentó clasificaciones que en promedio se ubicaron entre bajas y extremadamente bajas.

Es importante resaltar que en el dominio de memoria se evidenciaron excepciones que permiten observar las singularidades de la niña. Particularmente, Azul presenta una diferencia en las ejecuciones de las tareas de lista de palabras y recuerdo de una historia. En la primera (lista de palabras), presenta una evaluación extremadamente baja en codificación y mejora levemente en la evocación, especialmente en el recobro por claves.

No obstante, en la segunda (recuerdo de una historia), se mantiene en una puntuación promedio en ambos momentos, aunque también mejora levemente en la evocación. Lo anterior sugiere que su desempeño en memoria se encuentra ligado a la posibilidad de relacionar lo memorizado con un contexto narrativo. Por tanto, si esta información se hiciera evidente para la niña, ella podría generar estrategias



de memoria que le permitirían enfrentar las demandas académicas relacionadas con este aspecto.

Paradigma Go no Go. A partir de lo evidenciado puede afirmarse que Azul no presentó ninguna dificultad para enfrentarse a tareas que comprenden estas demandas ejecutivas, por lo que se infiere que la niña cuenta con un adecuado control inhibitorio para desempeñarse en este tipo de actividades.

Test de Creatividad de Torrance (verbal y gráfico). Para la Prueba Verbal de Creatividad, a pesar de iniciar con una actitud positiva frente a la valoración, Azul no tardó mucho en presentar los primeros conflictos. En este sentido, en la actividad de preguntas inusuales la niña requirió de mediación constante y negociaciones, por parte de la evaluadora, para que pudiera llevar a cabo la tarea.

Mostró gran resistencia y, mucho antes del tiempo estipulado para finalizar la tarea, expresó no tener nada más que aportar. Con respecto a 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 mostró una mejor actitud frente a las tareas propuestas, quizás 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 de Generación de Historias. En esta tarea Azul obtuvo un puntaje de 9/12, reportando evidencia de que cuenta con conocimiento acerca de la estructura narrativa (Inicio, nudo y desenlace), además lleva a cabo una articulación estable con los referentes dados (láminas), organizando las tarjetas 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 usó 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, Johan, Christian y los dos Julios 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 de Expresión Narrativa. Los resultados en las cuatro características fueron: **1. desarrollo del tópico:** La niña mantiene el tema central del relato de principio a fin. **2. Estructura del texto:** Establece una relación entre los personajes, su rol y las acciones dentro de la historia. **3. Caracterización de personajes:** Azul incorpora a su historia nuevos personajes y los articula con la trama del relato. **4. Relaciones entre conciencia y acción:** Dentro de su historia, la niña logra dar evidencia del pensamiento y los sentimientos de los personajes.

En general Azul consigue hacer una articulación entre la historia que se le propone y la historia real. Da solución al conflicto que se planteó desde el inicio, que sería que el caballo llevará el león a la casa del campesino para no quedarse sin hogar. Además, es capaz de presentar el recorrido que hace hasta alcanzar la solución al conflicto. Todo lo anterior lo realiza 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 presenta componentes como la amistad, el esfuerzo conjunto, la planeación, y más escenarios que enriquecen el relato.

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 aceptó, pero con la condición de que lo ayudaran 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 como el león con ayuda del zorro salió por la ventana, caminó 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 donde el Zorro a pedirle ayuda, y



el Zorro dijo yo tengo una amiga que nos puede ayudar. Lo llevó donde una yegua que tenía trigo, entonces el caballo le pidió un poco de trigo y ella aceptó, el caballo contento la llevó a la casa y les agradeció a sus amigos por ayudarlo. Al llevarle el trigo al aldeano se puso contento y lo dejó vivir en su casa y le dio comida por siempre fin.

Autoreporte

Las observaciones de los tres momentos de la aplicación del autoreporte son las siguientes:

Momento 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 presentaba muchos movimientos asociados al hacer alguna tarea. También manifestó que no le gustaba nada que tuviera que ver con la academia.

Momento intermedio. Azul da cuenta de cambios visibles en su comportamiento, y sobre todo en su discurso. En este sentido, manifestó que ha disfrutado los momentos de lectura, en sus propias palabras expresa lo siguiente: “Yo me hago la que no 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, acerca del agrado y desagrado por las historias, así como las posibles causas de los sucesos dentro de los cuentos.

Momento 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 las diversas 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, logrando plantear anticipaciones, hipótesis, cambios de final, crear diálogos con el cuento señalando sus puntos de vista; también lleva a cabo análisis de cuentos que ya ha escuchado en su cotidianidad y de aquellos que se trabajaron durante las sesiones. Pese a que la dimensión académica aparentemente es un tema que aún no le gusta



mucho, Azul ha mostrado un interés particular por la lectura, ya que toma textos por iniciativa y los lee.

Participante No 2 (Antonia): La Lobita Mentirosa

Había una vez una lobita pequeña, delgada y muy inquieta que se inventaba las historias más ocurrentes. Siempre tenía la razón y poseían en su armario todos los juguetes que existían en el mundo. Solo era nombrarlo y ella lo tenía. Al inicio era la más popular, pero después de un tiempo las personas dejaron de creerle, ahora era la mentirosa y nadie quería jugar con ella y esta se ponía triste porque le gustaba correr, saltar y reír. En la escuela, a la lobita se le dificultaban las letras, confundía los sonidos y escribía junto. Le molestaba copiar del tablero por lo que se quedaba atrasada todo el tiempo. Por tal razón, la profesora tomo la iniciativa de ponerla al frente para que su comportamiento mejorará, pero ella seguía triste porque solo quería jugar.

Tabla 9. Datos generales de Antonia.

| DATOS GENERALES DE ANTONIA | |
|----------------------------|---|
| Fecha de nacimiento | 9 de junio 2009 |
| Edad | 8 años 2 meses |
| Grado | 2do de primaria |
| Colegio | Ana María Vernaza |
| Dificultades | 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 respecto a 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. Por su parte, el padre reporta que Antonia no presentó dificultades en el desarrollo sensoriomotor ni en



la adquisición del habla, señala que todos estos hitos del desarrollo, fueron alcanzados por la niña en el tiempo que se esperaba.

En cuanto a la evaluación de los signos neurológicos menores en los resultados no se encontraron alteraciones significativas, por lo que su desempeño se ubica dentro de los parámetros normales.

Dimensión Actitudinal

Antonia es una niña muy dinámica, por lo que le gusta estar corriendo, saltando y 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 por línea paterna, con quienes pasa la mayor parte del tiempo.

Sin embargo, la niña tiene una actitud desafiante con ellos, no les hace caso y pasa por alto las advertencias le dan. Se la pasa jugando a las muñecas, haciendo juego de roles y dibujando. Según lo expresado por su padre, ella es muy buena manejando la Tablet y el celular (permanece largos periodos del día jugando en estos).

Cuando se trata de hacer la tarea Antonia posterga su realización, menciona que la aburre y no sabe cómo hacer esta actividad, que es muy difícil para ella. Los padres de la niña consideran que es muy “hiperactiva”, pregunta todo. Además, se refieren a la niña como 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 les pone conversación a sus compañeros, lo que le ha merecido constantes llamados de atención. La niña también ha tenido problemas inventando historias que no son ciertas, además de tomar objetos que no le pertenecen. Estas son acciones que le preocupan a la profesora.

Dimensión Socio-Afectiva

Actualmente, Antonia convive con su abuela, su tío (por la línea paterna) y su padre. Hace aproximadamente dos años sus padres se se-



pararon. La madre de la niña es empresaria independiente y no vive en la ciudad. Por horarios de trabajo del padre (pues este es operario del transporte masivo) y no dispone de tiempo para compartir, con quien pasa la mayor parte del tiempo es con la abuela.

Sin embargo, la familia afirma que, en presencia del padre, la niña tiene un mejor comportamiento y acata las órdenes. Dentro del hogar no se le han asignado responsabilidades particulares, pero tiene un horario que debe cumplir para dormir y para comer.

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

Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI-2). Antonia se destaca en las tareas de imágenes borrosas, denominación de imágenes, seguimiento de instrucciones y comprensión de discurso. En la mayoría de las tareas correspondientes a los dominios de habilidades constructivas, habilidades perceptuales, funciones ejecutivas, así como en los subdominios de expresión, de su grupo normativo. 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 diversas habilidades que le permitirán generar estrategias para enfrentar las dificultades en lectura y atención por las que fue remitida por sus docentes.

Paradigma Go no Go. La niña no presentó ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan con un adecuado control inhibitorio.

Test de Creatividad de Torrance (Verbal y gráfico). A pesar de requerir de una mediación constante durante la aplicación de ambas pruebas, Antonia obtuvo puntuaciones muy altas en estas. Sus desarrollos, tanto verbales, como de expresión figurada reflejan niveles



de creatividad muy altos, los cuales reportaron puntajes ubicados en el percentil 98 del grupo normativo para la prueba verbal, y el percentil 83 para la prueba de expresión figurada.

Tarea de Generación de Historias. En la historia que la niña creó, se evidencia conocimiento de la estructura narrativa, sin embargo, no se 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 tarjetas se presenta a continuación

1. Lámina en blanco
2. Lámina donde pescó una bota
3. Lámina donde el niño pescó 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. Había unos niños que se fueron a pescar, uno se llamaba Carlos y la otra Sofía, entonces Carlos pescó una bota y Sofía se le rio, después Carlos volvió a pescar otra bota y la niña otra vez se le rio. Después se fueron a pescar a otro lado para poder pescar pescados. Entonces vio un balón Carlos, lo patio y se fue volando.

Tarea de Expresión Narrativa Los resultados en las cuatro características fueron: **1. Desarrollo del tópico:** Durante el desarrollo de las preguntas del texto original Antonia logra seguir el contenido de la historia, sin embargo, dentro de su narrativa presenta un tópico que no desarrolla por completo, dejando la historia sin una solución al conflicto. **2. Estructura del texto:** En las dos historias logra establecer una relación entre los personajes, su rol y las acciones que ejecutaban dentro del cuento. **3. Caracterización de personajes:** En ambas



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

4. Relaciones entre conciencia y acción: En el cuento original de los Hermanos Grimm, Antonia es capaz de establecer la relación entre lo que piensan los personajes y las acciones, sin embargo, en las historias de su autoría no atribuye pensamientos o sentimientos a los personajes de acuerdo con los sucesos relatados.

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, particularmente 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. Él revivió porque los zorros tienen diez vidas. Luego el zorro fue a matar al caballo. Después el señor logró vivir un tiempo más y murió. Fin.

Autoreporte

Las observaciones de los tres momentos de la aplicación del autoreporte son las siguientes:

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

Momento intermedio. Hacia la mitad del proyecto, Antonia se más participativa e interesada en las actividades. En ciertos momentos les 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 de permanecer concentrada desde el inicio hasta el final en todas las actividades de lectura en voz alta y lleva



a cabo anticipaciones acertadas sobre los hechos futuros dentro del cuento. A nivel comportamental, es notorio su interés por las sesiones de lectura, preguntando por los días de las actividades y las horas que se van a dedicar a estas labores.

Momento 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, la niña logra integrarse con los compañeros del proyecto, participando en la elaboración conjunta de historias, generando hipótesis a partir de los aspectos leídos, 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 (Martina): La Lobita Miedosa que no le Gustaba Leer

Érase una vez una lobita muy linda y tierna que 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 atacada 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 en los que permanecía en casa. En ocasiones no asistía a la escuela por uno o dos días o a veces toda la semana. Por alguna razón que aún se desconoce, a veces su mamá no la enviaba a estudiar.

**Tabla 10.** Datos generales de Martina.

| DATOS GENERALES DE MARTINA | |
|----------------------------|---|
| Fecha de nacimiento | 6 de agosto del 2008 |
| Edad | 9 años |
| Grado | 2to de primaria |
| Colegio | Ana María Vernaza |
| Dificultades | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, presenta desmotivación por cualquier aspecto que se 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 proceso no deseado y el padre no se 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 una niña de nueve años que es muy tímida e introvertida en los momentos que se refieren a la academia o cuando le proponen una actividad con altas demandas cognitivas, aspectos que termina evadiendo desde 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 se torna muy callada y no habla con nadie.

A nivel comportamental la niña no suscita ninguna queja, a no ser que se trate de la necesidad de ejecutar tareas escolares, frente a las que se pone a llorar o decide no hacerlas. Retomando sus propias palabras “cuando las tareas son muy duras, yo me pongo a llorar porque no sé cómo hacerlas”. La madre afirma que Martina es una niña cariñosa, obediente, a quien le gusta dibujar y es muy atenta. No obstante, se distrae con mucha facilidad y no copia en clase, idea con la que



concuera la profesora, pero a esta última le preocupan dos situaciones, la primera tiene que ver con que estando en segundo la niña aún no reconoce las letras, y la 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 su desempeño.

Dimensión Socio-Afectiva

Al inicio del proyecto Martina vivía con la madre y la abuela (adulto mayor). Pero en las últimas sesiones la madre se cambió de domicilio, por lo que actualmente vive con la madre y su novio, en un lugar alejado de la escuela. Dentro del hogar no cuenta con normas establecidas, ni responsabilidades asignadas. Para su entretenimiento la madre le ha dado acceso a la Tableta electrónica, donde ve videos acerca de videojuegos y puede jugar 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, ya que trabaja como vendedora. En el hogar de Martina no se ha promovido la lectura, puesto que ningún familiar ha fomentado esta actividad en casa y además la niña no muestra interés por ella.

Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI-2). En los dominios de habilidades construccionales, habilidades perceptuales, memoria, lenguaje y atención, Martina presentó los mejores desempeños; con excepción de las tareas de lista de palabras, repetición de no 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 su 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.

Paradigma Go no Go. Martina no presentó ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan con 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 evidenciaban 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 su 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 de Generación de Historias. Su desempeño en esta tarea describe un puntaje de 10/12, en el que se evidencia su conocimiento de estructura narrativa, incluye ideas de fantasía y hace una articulación establecida entre los referentes dados. A continuación, se muestra el procedimiento para resolver la tarea.

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

1. Lámina en que el personaje saca una bota
2. Lámina en que saca la otra
3. Lámina de los niños pescando
4. Lámina donde el niño tiene las dos botas puestas



5. Lámina del balón

6. Lámina en blanco

Historia creada. Dos niños estaban pescando hasta que Bryan sacó 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 niño 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 lo estén vigilando. Después Juan Esteban dijo déjame jugar y entonces Bryan dijo no, porque tú te burlaste de mí por sacar esa bota, a lo que contestó, ¿qué 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 de Expresión Narrativa Los resultados en las cuatro características fueron: **1. Desarrollo del tópico:** El relato conserva la estructura inicial y mantiene el tema central durante la narración de la historia (de principio a fin). **2. Estructura del texto:** Martina logra establecer una relación entre los personajes, los papeles que deben desempeñar dentro de la historia. **3. Caracterización de personajes:** La niña hace alusión a cada personaje y consigue establecer un rol dentro de la historia. **4. Relaciones entre conciencia y acción:** La historia evidencia que Martina les atribuye conciencia a sus personajes, señalando sentimientos y estados emocionales.

En general Martina es capaz de llevar a cabo una buena articulación de los hechos de la historia. Frente al cuento de los Hermanos Grimm evidencia que retiene la información y logra dar cuenta de esta, es decir que retiene los elementos más importantes para entender la temática del 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 está amigo? ¿Todo bien?, entonces el caballo le dijo que bus-



caba 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 llevó el Zorro al caballo muchos frutos. El caballo empezó a comer y a comer y comió 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

Las observaciones de los tres momentos de la aplicación del autoreporte son las siguientes:

Momento inicial. 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 frente a la propuesta.

Momento 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. En varias ocasiones participó en la lectura de cuentos, elaborando anticipaciones e hipótesis. Con frecuencia pidió la palabra para realizar aportes a cerca del final de las diferentes historias. Aún presenta inconformidad con toda actividad académica, actitud que se manifiesta a través de silencios y desinterés, pero ante la lectura en voz alta ha retomado cierta curiosidad, lo que abre el camino para trabajar en futuras intervenciones.

Momento final. A pesar de que Martina continúa 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 estas. Retomando sus pa-



labras, “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 a su comportamiento, en esta última etapa se acercaban a las investigadoras para preguntar por los libros a leer, compartir su cotidianidad y proponer diversos finales para los cuentos presentados, (incluyendo ideas divergentes). Al final del proceso su fatiga era menor y su atención daba cuenta de un umbral de tiempo mayor en comparación a lo inicialmente observado.

Participante No 4 (Samuel): El Lobito Mimado que no Podía Pronunciar la R.

Había una vez un lobito que venía de muy lejos, de una región boscosa al sur de Alemania. Retornó 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 las palabras son borrosas.

Tiene una abuela muy consentidora que no lo deja jugar con los otros lobitos, pues dice que ellos son groseros y no quiere que su nieto lo sea. Así que, prefiere que se quede jugando en casa videojuegos o vaya a los entrenos de natación, atletismo o ajedrez, pues 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.



Tabla 11. Datos generales de Samuel.

| DATOS GENERALES DE SAMUEL | |
|----------------------------|---|
| Fecha de nacimiento | 10 de febrero de 2009 |
| Edad | 8 años y 6 meses |
| Grado | 3ro de primaria |
| Colegio | Ana María Vernaza |
| Dificultades | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, presenta desmotivación por cualquier aspecto que se 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 y el parto fue natural. En cuanto al desarrollo sensoriomotor, se efectuó en el tiempo esperado. La adquisición del lenguaje para Samuel tuvo lugar 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, al que le gusta hablar todo el tiempo, sin embargo, con frecuencia se queda atrasado en clase, pues allí se llevan a cabo actividades que a él no le gustan. La profesora manifiesta preocupación porque aún presenta una lectura silábica. Se trata de un niño muy sensible que tiende a llorar cuando le hacen un llamado de atención. Su abuela es muy consentidora y 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.

Samuel participa de diferentes actividades extracurriculares, como lo son la natación, el ciclismo y el ajedrez. Además de pasar gran par-



te del tiempo jugando en el Playstation (Fútbol y Minecraft) y viendo vídeos en la Tableta electrónica (youtubers que hablan de videojuegos). Actividad donde se considera que es bueno. El castigo para Samuel está representado en quitarle lo que más le gusta que sería el Playstation y la Tableta.

Dimensión Socio-Afectiva

Samuel es un niño de 8 años, que nació en Alemania, pero vivió desde que cumplió el primer año hasta los tres años en Colombia, luego regresó a Alemania donde estuvo dos años más y posteriormente retornó a Colombia. Cabe resaltar que la madre aún reside en Alemania, y en Colombia convive con su padre y abuela. Esta última es con quien pasa la mayor parte del tiempo. Samuel es consentido y le dan lo que él desea, aunque dentro del hogar tiene responsabilidades como ordenar las cosas que él mismo desordena y hacer las tareas. Como esta última responsabilidad no le produce motivación tiende a postergar 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

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI-2). 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. Sin embargo, se resalta 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 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 esta práctica hasta el momento.

Paradigma Go no Go. Samuel no presentó ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan con un adecuado control inhibitorio.

Test de Creatividad de Torrance (Verbal y gráfico). Para la actividad de suposición, el niño inició su desarrollo de acuerdo con las consignas dadas, sin embargo, muy pronto en la ejecución de la prueba empezó la construcción de una historia, la cual no estaba relacionada con la pregunta que se le había formulado. Tras una aclaración, Samuel siguió dando respuesta a las consignas planteadas. En las siguientes tres actividades los desarrollos del niño se encauzaron 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 representó esta y realizó gran cantidad de dibujos, en comparación con los demás participantes. Infortunadamente, prestó poco interés a la elaboración de estos, por lo que varias de sus producciones en la actividad final no pudieron ser tenidas en cuenta. Pese a lo anterior, obtuvo una puntuación que se ubica en el percentil 65 de su grupo normativo.

Tarea de Generación de Historias. En la narración del niño se logra evidenciar conocimiento de la estructura narrativa, ideas fantásticas, 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.

El niño organiza las láminas de derecha a izquierda. A continuación, se muestra la respuesta ante la tarea:

1. Lámina de los dos niños pescando
2. Lámina de la primera bota



3. Lámina de la segunda bota
4. Lámina del balón de futbol
5. Lámina en blanco.

Historia Creada. Era una vez dos niños pescando, uno pescó dos botas llamado José Javier y el otro llamado Daniel pescó un pescado. Daniel se rio del otro por pescar unas botas, pero José Javier pensó ¿qué puedo hacer con las botas? Entonces como estaba descalzo se las puso y caminó, José Javier puso la carnada, un gusano, vino un pez y se la llevó, 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 Javier hizo más goles porque tenía las botas. Al día siguiente, cuando los niños fueron a la escuela, Daniel estaba muy enojado porque José Javier fue con las botas y a todos los niños les gustaron. FIN. Y colorín colorado este cuento se ha acabado

Tarea de Expresión Narrativa. Los resultados en las cuatro características fueron: **1. 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. **2. Estructura del texto:** Menciona el orden de los sucesos de la historia y establece la relación entre los personajes, su rol y sus acciones. **3. Caracterización de personajes:** En el desarrollo del relato el niño se refiere a los personajes y a su rol correspondiente. **4. 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 de su despliegue de flexibilidad cognitiva y pensamiento di-



vergente. También, articuló en la historia ideas de fantasía. En cuanto a la comparación de los finales, él 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 poción de recuperación y el caballo se recuperó. Ellos siguieron usando la poción y cuando pasaron 1972 años, de usar tanto las pociones se volvieron humanos. Y cuando fueron humanos se convirtieron en hermanos. Fin

Autoreporte

Las observaciones de los tres momentos de la aplicación del autoreporte son las siguientes:

Momento inicial. El niño refiere que no le gusta leer, que sus preferencias están inclinadas hacia juegos como el PlayStation, la Tablet y el computador. Manifiesta 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.

Momento intermedio. El niño refiere que tiene una mayor aceptación hacia las actividades de lectura y que los cuentos le proveen un rato gratificante. Sus preferidos son los cuentos cortos con finales felices, 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 está involucrada en su proceso lector.



Momento 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, Samuel manifestó inconformidad con los finales tristes y los cambiaba por otros que se ajustaban más a su ideología (afirmando que 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 contribuciones iniciaban discusiones de los temas tratados con sus compañeros. Samuel sigue presentando desagrado hacia las actividades que se le proponen en la academia, pero este trabajo permitió conocer al niño y abrir un camino que conlleve a la modificación de la percepción que tiene acerca de la lectura.

Participante No 5 (Juan David): El Lobito que le Dolía la Cabeza de Pensar

Érase una vez un lobito que se tomaba toda la sopa, por eso era grande y fuerte. Este tenía un gran sentido de responsabilidad, era educado, juicioso, obediente, por lo que, 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 videojuegos o los videos de YouTube. Cada que debía inventar una historia o crear dibujos, el lobito se tocaba la cabeza, y de inmediato le empezaba a doler, por eso le era casi imposible pensar. ¿Qué le pasará al lobito?



Tabla 12. Datos generales de Juan David.

| DATOS JUAN DAVID | |
|----------------------------|--|
| Fecha de nacimiento | 10 de mayo de 2009 |
| Edad | 8 años y 3 meses |
| Grado | 3ro de primaria |
| Colegio | Ana María Vernaza |
| Dificultades | Dificultades en el proceso de lecto-escritura, además de presentar desmotivación por cualquier aspecto que se refiera 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 se dio en el tiempo esperado. Por otra parte, su lenguaje fue fluido y emergió alrededor de los 3 años. Actualmente, el niño usa gafas (debido a 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 YouTube (aquellos que realizan comentarios acerca de videojuegos). Según lo referido por la madre, a Juan David le genera pereza hacer actividades que involucren un componente académico.

Se le dificulta expresar su punto de vista frente a situaciones que le acontecen. La profesora considera que presenta dificultades cuando se le solicitan nuevas ideas. Además, suele quedarse atrasado con frecuencia. Pero por lo demás “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, se ha convenido que, el niño debe recoger el desor-



den que él 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 por 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 por ejemplo, el acceso al computador.

Dimensión Socio-Afectiva

Juan David es el hijo mayor de tres hermanos, con 8 años, luego viene su hermana de cinco años y un bebe de meses. En la casa convive con sus padres y sus hermanas. 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.

El niño presenta desinterés por tareas de índole académico, no toma un texto para leer por iniciativa propia, ya que en el hogar no se promueve la lectura, y aunque en ocasiones se les lee apartados bíblicos, sin embargo, no es una actividad constante en el tiempo.

Dimensión Neuropsicológica y Habilidades Creativas

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI-2). 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-2) 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 resultados de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) 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.

Paradigma Go no Go. Juan David no presentó ninguna dificultad para enfrentarse a la tarea, por lo que se infiere que cuentan con 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 los otros participantes.

Tarea de 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 de 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 burló 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 de Expresión Narrativa. Los resultados en las cuatro características fueron: **1. Desarrollo del tópico:** Propone una organización entre algunos eventos de la historia, sin establecer el hilo conductor que articula el texto. **2. 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. **3. Caracterización de personajes:** El niño menciona los personajes y su rol correspondiente en el desarrollo de la historia. **4. Relaciones entre conciencia y acción:** No atribuye pensamientos o sentimientos a los personajes de acuerdo con 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 se 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 é (que sería medianamente feliz, según lo que argumenta). Se mostró como un niño con una producción de ideas bastante “lineal”, y no manifiesta ideas fantásticas, ni diver-



gentes, 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 preguntó, ¿por qué estás aquí? Y el caballo le contó todo, le dijo que lo echó el campesino. Entonces los dos se quedaron el refugio y se volvieron amigos y jugaban juntos.

Autoreporte

Las observaciones de los tres momentos de la aplicación del autoreporte son las siguientes:

Momento inicial. El niño refiere que la lectura es unas de las actividades que más se le dificultan, por ende, no la asume como preferida, 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 está ligada a deberes académicos.

Momento 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. 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.

Momento final. Juan David 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, selecciona libros con bastantes ilustraciones. Es muy centrado en la norma, busca cumplir con las consignas dadas, pero no se sale de sus límites, ni tampoco crea finales novedosos para las historias. Las anticipaciones que lleva a cabo 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 al 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 en estos, respecto a las actividades que se desarrollan en las diferentes sesiones.

En el siguiente capítulo, se exponen los productos de las indagaciones realizadas, se examinan las limitaciones del estudio y finalmente se presentan algunas recomendaciones en términos de otras posibilidades investigativas dentro de esta línea de conocimiento.

Referencias

- Falzon, M. A. (Ed.). (2016). *Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research*. Routledge. <https://rb.gy/esgqml>
- Forni, P., y Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032020000100159yscript=sci_arttext
- Khoo-Lattimore, C., Mura, P., y Yung, R. (2019). The time has come: A systematic literature review of mixed methods research in tourism. *Current Issues in Tourism*, 22(13), 1531-1550. <https://doi.org/10.1080/13683500.2017.1406900>
- Mey, G. (2022). Qualitative methodology. In *International Handbook of Psychology Learning and Teaching* (pp. 1-26). Cham: Springer International Publishing.
- Sánchez-Gómez, M., Rodrigues, A. I., y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (28). <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28>.



CAPÍTULO 7

Consideraciones Finales Acerca de la Lectura y su Lugar en la Formación Infantil

Considerations About Reading and Its Place in Children's Education



| | |
|----------------|-------------------|
| TÍTULO | Melancolía |
| AUTOR | Isabella Sussa V. |
| TÉCNICA | Acuarela |
| MEDIDAS | 38 x 51 cms |
| AÑO | 2018 |



Resumen

En este capítulo se presenta la discusión de los hallazgos que se obtuvieron en el presente estudio, tomando como referencia los diferentes momentos de recolección de información llevados a cabo. Esta discusión se centra particularmente en la valoración de las funciones ejecutivas y las habilidades creativas de los educandos, así como los aspectos motivacionales influyentes en la apropiación del proceso lector; el papel de la mediación y el acto creativo como herramientas pedagógicas. Además, se resalta la relación que establece el niño con el proceso lector, junto con el papel de los agentes educativos. Finalmente, se exponen las consideraciones finales asociadas a los hallazgos obtenidos

Palabras claves: Proceso lector, creatividad, motivación, intereses, deseo, animación del proceso lector.

Abstract

This chapter presents the discussion of the findings obtained in the present study, taking as a reference the different moments of data collection carried out. This discussion focuses particularly on the assessment of the executive functions and the creative abilities of the students, as well as the motivational aspects that influence the appropriation of the reading process; the role of mediation and the creative act as pedagogical tools. Furthermore, the relationship that the child establishes with the reading process is highlighted, together with the role of the educational agents. Finally, the final considerations associated with the findings obtained are presented.

Key words: Reading process, creativity, motivation, interests, desire and animation of the reading process.

Introducción

Considerando el objetivo propuesto en esta investigación, que consistió en caracterizar las habilidades ejecutivas en escolares entre ocho a diez años con bajo desempeño escolar asociado con dificultades en el proceso lector; enseguida se realiza una descripción de los hallazgos de las habilidades ejecutivas presentes en los participantes, a la luz



de la teoría que subyace a esta obra y tomando como fundamento los desempeños observados en los cinco niños valorados.

Ciertamente cabe mencionar que, en el momento inicial del presente estudio, que comprendió la selección de los participantes, se presentaron como candidatos remitidos dieciséis niños, de los cuales solo se seleccionaron cinco. Esta selección tuvo en cuenta las posibilidades de participación de los educandos en el estudio, además de la autorización y el apoyo por parte de sus padres.

En este sentido, para efectuar la remisión de cada estudiante, las docentes asumieron como argumento principal la presencia de dificultades en el proceso lector, así como el reporte de las falencias disciplinarias y atencionales registrado en la historia de los niños.

De esta manera, la investigación consideró la siguiente secuencia de desarrollo: Exploración de la relación del niño con la lectura; indagación de los intereses temáticos de los participantes; valoración de las funciones ejecutivas y de las habilidades creativas del niño; la observación de las respuestas de los niños en actividades que requieren de habilidades lectoras; y promoción del acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil.

El presente capítulo expone los productos de las indagaciones realizadas, seguidamente se comentan algunas de las limitaciones que se hicieron evidentes y, por último, se mencionan algunas recomendaciones en función de las posibles derivaciones investigativas propias de estudios de esta naturaleza.

Valoración de las Funciones Ejecutivas de los Niños

Con respecto a los hallazgos de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), y a partir de los datos e interpretaciones, se confirmaron en parte los motivos iniciales de remisión. Efectivamente, las puntuaciones de estos niños en el dominio de lectura se situaron 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 ubicaron sobre el promedio.

En la observación clínica los niños se mostraron dispuestos a cooperar en la ejecución de la prueba, presentando un nivel adecuado de alerta y logrando cumplir con las consignas propuestas por los investigadores; lo que permitió encaminar la indagación acerca de los principales componentes asociados a las necesidades de los participantes (lejos de la presencia de trastornos de la atención o hiperactividad).

Otros subdominios de la ENI-2 donde se evidenciaron puntajes “promedio” o incluso “por encima del promedio” fueron memoria (evocación diferida), percepción táctil, percepción visual, comprensión del lenguaje y fluidez semántica (animales).

Particularmente, en las tareas de memoria de evocación diferida, en la mayoría de los niños se encontró un mejor desempeño cuando las tareas les permitían establecer un nexo narrativo o simbólico con el material memorizado. Estos resultados proporcionaron un sustento empírico para recomendar a los docentes de la institución el desarrollo conjunto de estrategias pedagógicas para orientar actividades que eventualmente les demanden a los niños un esfuerzo cognitivo que integre el componente de memoria.

Valoración de las Habilidades Creativas de los Niños

En cuanto a los resultados del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (figurativa y verbal), se evidenció un panorama que contrasta con el reportado por las pruebas neuropsicológicas. Los resultados de los niños se ubicaron por encima del percentil 84, lo que significa que estos cuentan con una herramienta fundamental para afrontar sus dificultades como lo es su potencial creativo.

Además, al examinar las medidas de legibilidad y comprensibilidad utilizadas en este estudio, se comprobó que las historias más sencillas, con una estructura narrativa básica, requerían de dos a tres veces menos tiempo de lectura, independientemente de su relación con



la tarea. Cuando las historias eran más elaboradas o creativas, la lectura duraba entre dos y tres veces más, pero la legibilidad no se veía afectada. Asimismo, los relatos más creativos contenían entre dos y tres veces más palabras que aquellos menos creativos.

Aspectos motivacionales influyentes

Por otro lado, a partir de un análisis contextual de los niños en el salón de clase y durante el descanso, se pudo apreciar un vínculo entre la problemática comportamental de los participantes del estudio y la relación que han construido con la academia.

De este modo, se debe tomar en consideración que esta relación se encuentra mediada por un componente motivacional, ya que, como mencionan Schunk y DiBenedetto (2020), la observación de la motivación no es directa, sino que se logra inferir a través de las verbalizaciones, tareas, actitudes, relaciones con los compañeros, en general, de la respuesta del educando ante determinadas actividades con demandas cognitivas importantes.

La motivación es entonces un componente fundamental al pensar en las relaciones de enseñanza/aprendizaje, constituyéndose como un facilitador que engancha a los niños y suscita en ellos el deseo de incorporarse a las actividades que promueven el proceso de adquisición del conocimiento. Evidentemente, estos conceptos se encuentran ligados de manera recíproca, ya que, en la medida en que el niño puede experimentar un proceso productivo de aprendizaje, empezará a percibirse en él un mayor grado de motivación para enfrentar el mismo desafío.

Específicamente, en los niños participantes se evidenció un nivel de motivación intrínseca tal como la describen Liu y Csikszentmihalyi (2020), asociada a la consecución de un logro, cuyo fin subyace al individuo mismo, lo que los llevó a implicarse en las actividades porque eran conscientes que estas repercutían sobre su bienestar, incluso si no recibían recompensa externa.



No obstante, sería enriquecedor en futuras investigaciones conocer la posición de los maestros de la institución que hizo parte del presente estudio, frente a las explicaciones de las dificultades para apropiarse del proceso lector que presentaban sus educandos.

Considerando lo reportado en otros estudios, de acuerdo con Gündogmus (2018) y Epçaçan (2014), al encuestar a maestros acerca de sus explicaciones sobre las causas de las dificultades del educando en la primera infancia para apropiarse del proceso lector, estos manifestaron una opinión negativa sobre el nivel de preparación que los niños de primer grado (que apenas empiezan a ir a la escuela) presentan para afrontar el desafío lector.

Otros estudios, también sugieren que existe ineficacia y agotamiento emocional asociados a la iniciación temprana de algunos niños en cuanto a la formación primaria (Erkan y Kirca, 2010).

Por otra parte, es importante mencionar que, a través de la promoción de la lectura, el presente estudio propuso a los niños espacios idóneos para “entrar” en estado de flujo u *óptimo desempeño* de acuerdo con la propuesta de Csikszentmihalyi (2021). Para ello, se establecieron metas específicas y se les brindó apoyo a los educandos para generar reflexiones, plantearse cuestionamientos, realizar comparaciones, crear hipótesis y anticipaciones. Esta guía permitió establecer un equilibrio entre lo que podían hacer los niños por sí mismos y las habilidades que podrían llegar a desarrollar.

Sin embargo, es evidente que más allá de los actos de promoción de la lectura, la motivación intrínseca implica una serie de procesos cognitivos propios de cada individuo, como lo son la atención sostenida, los distractores de diversa índole (ambiente, fatiga, necesidades fisiológicas, entre otras).

Para trabajar sobre la atención sostenida, en el presente estudio se propusieron entornos de aprendizaje basados en actividades de lectura en voz alta que pretendían promover la autonomía y la responsabilidad en los niños, proporcionándoles espacios en los cuales pudieran manifestar sus sentimientos y sus ideas. Esa elección, en parte,



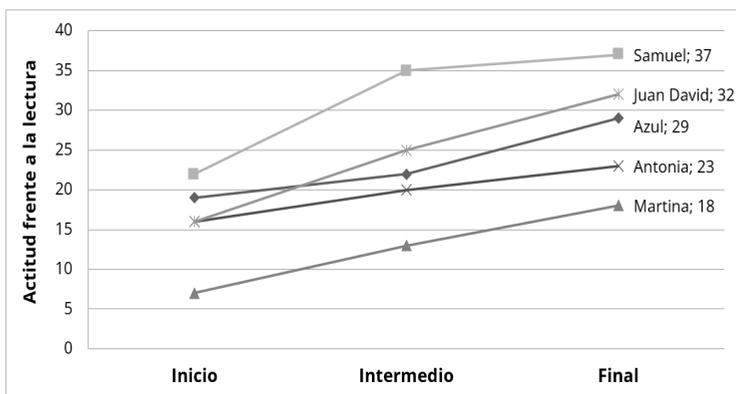
les permitía expresar quienes son. Considerar estos aspectos puede brindar confianza y seguridad al educando, abriéndole las puertas hacia el descubrimiento y el aprendizaje intrínsecamente motivado.

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 de este estudio, la resistencia frente a los procesos académicos pudo estar relacionada con el hecho según el cual, 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 este tipo de actividades.

Este cambio en las disposiciones de los participantes se muestra concretamente en la Figura 18, que refleja una relación directamente proporcional entre los diferentes momentos del proyecto y la actitud frente a la lectura, sugiriendo que, a medida que transcurrían las sesiones la actitud de los educandos se mostraba más positiva.

Figura 18. Gráfica de Autoreporte.



Nota: Gráfica de seguimiento basada en el autoreporte que presenta la relación entre los diferentes momentos del proyecto y la actitud de los niños frente a la lectura.



Los resultados evidenciados en los autoreportes también podrían analizarse desde un enfoque psicodinámico, donde se evidencia en los niños una transformación del acto lector como un nuevo objeto de deseo, así como lo planteó Anny Cordié, es esencial promover en los niños el deseo de aprender, asumiendo la lectura como un acto al que nadie puede obligarnos y que se vale del deseo para que sea el niño quien agencia su propio aprendizaje (Cordié, 2003).

En este orden de ideas, las actividades de lectura en voz alta pueden haberle aportado al niño experiencias gratificantes, que llegaron a modificar sus preconcepciones acerca de la lectura, suscitando en él un deseo por conocer y participar en este tipo de prácticas pedagógicas.

Acerca de la mediación y el acto creativo como herramientas pedagógicas

Es pertinente mencionar que el proceso de enseñanza/aprendizaje implica un acompañamiento continuo, en el cual se deben apoyar los esfuerzos de los niños hasta que cuenten con las habilidades verbales, cognitivas y manuales para enfrentar de manera efectiva las demandas contextuales, al calor de la denominada Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979).

Este concepto orientó las actividades propuestas a lo largo del presente estudio. En este sentido, al ofrecer a los niños una serie de mediaciones durante las actividades de lectura se logró determinar en ellos el nivel de desarrollo potencial que prometían alcanzar. Probablemente, la idea de Zona de Desarrollo Próximo en algún momento llegue a asociarse con el disfrute creativo y con la motivación, descrita por Csikszentmihalyi y Hemanson (1995).

Así, es como desde la relación intermental dada por la mediación cognitiva cuando se empleaban la literatura infantil y la narrativa como herramientas psicológicas, se logró influir sobre la disposición de los niños frente a la lectura y a su propia regulación (mediación metacognitiva) en actividades que implicaban demandas de



tipo lector. Tal como se propone en la aproximación Neo-Vygotskiana (Karpov, 2005).

En cuanto al despliegue creativo, Liu y Csikszentmihalyi (2020), plantean que la creatividad no se origina dentro de las personas, sino que surge como producto de la relación entre los pensamientos de los individuos y el contexto sociocultural al cual pertenecen. En este sentido, el presente estudio dio cuenta de los cambios, a nivel del componente creativo, presentados por los niños entre el inicio de las reuniones y la culminación de estas. Estos cambios se percibieron en el hecho de que los niños se valieron de las herramientas ofrecidas 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 autoreportes, 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, está prevenida y se niega a 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 la 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 mismas.

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 a 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.



Ciertamente, a lo largo de las actividades propuestas en el presente estudio se dio valor a las palabras de los niños, permitiéndoles exponer sus sentimientos frente a las demandas cognitivas, todo eso bajo la mediación que ofrece el componente narrativo asociado al proceso lector, favoreciendo la apropiación de los conocimientos frente a los que, hasta ese momento, no tenían acceso.

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

De acuerdo con la Teoría del Fluir propuesta por Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura (2021) que hasta el momento, ha sido medianamente estudiada en contextos latinoamericanos (Mesurado, 2016) el disfrute y el desafío de las actividades en las que se involucra el niño pueden incidir en su nivel de compromiso e implicación en las mismas.

En el contexto del presente estudio, la aproximación del Fluir permitió integrar la lectura y el deseo, desde el supuesto según el cual el niño podía llegar a percibir los momentos de lectura como espacios que le generan goce y no solo demandas académicas por parte de docentes, padres o cuidadores.

Desde estas consideraciones, la lectura eventualmente dejó de ser un acto mecánico, convirtiéndose en un momento placentero para el niño; tomando en cuenta que este acto implica una demanda cognitiva elevada, desde la intervención de procesos como la atención sostenida, la curiosidad y la gama de intereses propios del educando.



La relación que establece el niño con el proceso lector y el papel de los agentes educativos

En este punto, no se puede negar que, 1) el capital académico con el que cuentan los niños, 2) la relación que han construido con la lectura y 3) el contexto en general, probablemente han llegado a restringir el libre desarrollo de la creatividad; sin embargo, al proponerles actividades en las que los niños 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 educandos manifestaron actitudes que no fueron percibidas por los docentes en clase, como atención, participación, generación de hipótesis, trabajo en equipo, ideas divergentes, dinámicas narrativas, entre otras.

Ciertamente, Ferreiro (2000) afirma que los niños como parte del futuro, requieren ser motivados frente al aprendizaje mediante una primera inmersión en la “cultura letrada”, Esto es, a) haber escuchado leer en voz alta, b) haber visto escribir, y c) haber participado en actividades donde se lee y se escribe; todos estos se establecen como actos con sentido que les generan cuestionamientos a los individuos y que a su vez se han originado en actos sociales donde leer y escribir cobran un valor especial.

Un ejemplo de lo anterior se observa en, haber podido plantear preguntas y obtener alguna respuesta, puesto que en estas prácticas está presente la tríada del intérprete, el niño y un conjunto de marcas que informan al educando que, mientras realizan el acto lector logran dimensionar el valor de las letras (sin importar por qué y para qué son fundamentales) y van a intentar apropiarse de ellas.

No obstante, en el caso de los niños participantes se evidenció que no se configuró una relación de esa índole, por ello, el educador, y los padres (o un referente que tiene algún tipo de vínculo emocional con estos) deben ser los principales exponentes de este tema, no desde el acto mecánico, sino señalando la importancia, generando



el ejemplo y mostrándoles la trascendencia de dicho acto, desde el disfrute y el deseo.

Ferreiro (2000) señala que los niños se implican de dos formas distintas en el proceso lector: 1) a través de “la magia cognitivamente desafiante” y 2) por medio de “un entrenamiento consistente en habilidades básicas”. Estas formas de relacionamiento con la lectura tienden a generar diferentes tipos de resonancia.

En el primer caso, los educandos posiblemente se convertirán en lectores y en el segundo caso, en “analfabetos funcionales”. Por lo tanto, aquí se propone la idea de fracaso escolar, y ese es el caso de los educandos que constituyeron este estudio, que además han sido estigmatizados como niños limitados, con problemáticas y dificultades, pero el sistema educativo posiblemente no se ha evaluado al respecto.

Claramente, resulta fácil buscar los orígenes de las dificultades al interior del individuo, pero se obvian el contexto y las relaciones. En ese orden de ideas, esta investigación pretendió encontrar estrategias para afrontar las problemáticas frente a la apropiación del proceso lector, desde la caracterización de las funciones ejecutivas de los cinco participantes.

De esta manera, resulta necesario pensar el concepto de zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotsky (que es vital para comprender este tipo de situaciones que implican el proceso lector) según el cual, el niño es acompañado por un Otro, conocedor del tema, que le sirve como apoyo durante su proceso de apropiación de las herramientas necesarias para efectuar por sí mismo el acto de la lectura.

De acuerdo a los resultados de la investigación, se evidencian cambios en las habilidades que los niños participantes establecieron con la lectura, estos pueden ser explicados por la intervención de los investigadores en el proceso de apropiación de la lectura, ya que los investigadores tomaron el lugar de ese Otro más capacitado, permitiéndoles a los niños un acercamiento diferente a este proceso y por tanto el desarrollo de nuevas capacidades antes no presentes.



En los resultados de la investigación, también fueron evidenciados algunos cambios en el tipo de vínculo que los niños establecieron con el acto de lectura, los cuales podrían ser explicados por la intervención de los investigadores. Partiendo del enfoque psicodinámico, el acto transferencial, en la medida en que es manejado de manera adecuada por el maestro, puede llegar a ser vinculante o desvinculante frente al proceso de apropiación de las habilidades lectoras.

En este sentido, es posible afirmar que tuvo lugar una transformación del vínculo de los niños con la lectura, en la medida en que a través de las actividades propuestas, los investigadores lograron generar con los educandos procesos transferenciales que llegaron a ser vinculantes frente al proceso lector en sus vidas.

En efecto, el maestro debe valerse de su posición de poder para impulsar el proceso pedagógico en función del bienestar de los niños. Aunque, también debe ser consciente del carácter imaginario de esta relación y saber distanciarse para permitir que sea el educando, y no él como profesor, quien establezca el conocimiento como objeto de sus deseos.

Estos análisis coinciden con las investigaciones de Dezcallar et al. (2014), quienes señalan que el interés por la actividad lectora en los niños se potenciará y crecerá con el paso de los años, por lo que, eventualmente estos llegarán a valorar la lectura, no sólo como fuente de placer sino como una oportunidad para el desarrollo personal y formativo.

De mismo modo, de acuerdo con Marín, Mateo y Esteban (2020) para que en el futuro los niños se conviertan en genuinos lectores, es necesario que lleguen a conferir significado a las prácticas lectoras, lo cual involucraría su deseo y su voluntad frente a este proceso cognitivo. Así pues, estas investigaciones sugieren que el nivel de motivación de los educandos se eleva, en la medida en que la lectura se convierte en una fuente de placer, lo cual impactará su interés por esta actividad.

Por su parte, Yubero y Larrañana (2010) plantean que los niños llegan a incluir la actividad lectora dentro de sus hábitos cotidianos, considerándola como una práctica individual, que hace parte de la



dimensión personal y que estaría sujeta a fuerzas como la escuela y la familia (en términos de posibles orientadoras del desarrollo de la competencia lectora).

De acuerdo con lo anterior, resulta importante hacer énfasis en que se debe involucrar a las familias en la construcción de actitudes positivas frente a la lectura, considerando que, un contexto familiar alfabetizador potencia la adquisición de ciertas habilidades prelectoras, que orientan al educando hacia un desarrollo lector óptimo (Andrés et al., 2010; González et al., 2018).

Paradójicamente, mientras se conoce que frecuentemente los padres o cuidadores advierten acerca de la relevancia de la lectura para el desarrollo de los niños, también se sabe que, en algunos casos, dado que ignoran cómo desarrollar hábitos para la lectura, llega a generarse un distanciamiento de estos agentes en el aprendizaje del proceso lector de los educandos (Ana y Soto, 2019; Mayorga y Madrid, 2014).

Por otra parte, 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. Lo anterior implica que el estudiante llega a asignarle al profesor grandes virtudes que tendrán efectos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, esta relación puede configurarse como significativa, no solamente con el docente, sino con aquel que logre posicionarse como mediador del aprendizaje lector, para que el niño pueda asignar como objeto de sus deseos, no solo al maestro, sino a la dimensión del conocimiento. Este proceso permitirá que los estudiantes se agencien y extraigan de la adquisición del conocimiento aquellas gratificaciones suficientes como para continuar recurriendo a las dinámicas del saber, no bajó la mirada de un otro, sino guiado por su propio deseo.

Cabe resaltar que estos eventos marcadamente psicológicos que subyacen a las interacciones en las que participa la lectura, eventualmente favorecería aspectos como la transmisión de la pasión genera-



cional por la literatura y la actividad lectora no solo tomando como centro la escuela, sino a través de ámbitos como contextos de educación superior también (Colomer, 2018).

Regularmente, los profesionales que intervienen en los ámbitos educativos son los encargados de promover ideas que le permitan al educando cambiar las certezas en preguntas, convertir el saber en cuestionamiento, deconstruir el conocimiento como un conjunto, donde se tiene en cuenta la persona implicada, su contexto, sus habilidades y sus dificultades.

Consideraciones finales

En este sentido, la presente obra, abre un poco más la compuerta, para que tengan lugar intervenciones que aborden al individuo de manera integral, que se implementen estrategias para abordar no solamente las problemáticas en el proceso lector (sino en cualquier área académica), que se propicien espacios para nutrir el pensamiento espontáneo (ligado a gustos que generen curiosidades e intereses), permitiéndoles a los niños ser, en la medida en que se mueven en escenarios desde los que se fusione lo formal, lo subjetivo y lo contextual.

Considerando la posibilidad de realizar estudios futuros, desde la perspectiva de los aspectos que fomenten el aprendizaje y el gusto por el proceso lector, también podrían revisarse estrategias lúdicas como el juego y las artes como potenciadores del perfil de habilidades de los niños, tanto para la lectura como para su formación intelectual en general.

Por ejemplo, es un hecho que en ciertos casos los padres dedican un número importante de horas tanto a realizar lectura como a escuchar música, así que estas dos prácticas forman parte de las actividades cotidianas de las familias y además se han relacionado con resultados positivos frente al proceso lector (Mora-Figueroa et al., 2016).

Asimismo, se debe tener en cuenta que en la edad infantil resulta más fácil fomentar el gusto por la literatura estimulando el interés de los educandos hacia la lectura; por lo que, la asociación de la música con



los textos literarios se presenta, no solo como una tarea motivadora, sino que contribuiría a generar un análisis significativo de la literatura en relación con su interpretación intertextual (Vicente-Yagüe y González, 2019).

De acuerdo con Mora et al., (2016) actualmente se acepta que la motivación por los libros y la actitud lectora de los niños que inician su formación en la escuela primaria puede incrementarse significativamente al implementar estrategias que vinculen a la familia en la dimensión lectora que apenas el niño empieza a descubrir. En este orden de ideas, Alves et al., (2017) señalan la función de la familia en el rendimiento académico a nivel de lectoescritura, así como en el desempeño cognitivo en estas edades.

En el caso del presente estudio, fue evidente que al enriquecer los escenarios de aprendizaje que involucraban la lectura, se consiguió llamar la atención de los niños, sostenerla e involucrarlos en las actividades como sujetos activos. En estos espacios se puso en juego tanto el texto como quien les daba vida a las letras, construyendo una relación de carácter recíproco.

Desde esta dialéctica el niño generaba aportes importantes, los cuales no resultaban ser aislados, sino que se encontraban para darle sentido a lo previamente leído. En esa medida, se considera la importancia de la dimensión actitudinal, que presentaron los niños frente a la lectura, después de participar en múltiples sesiones.

Además, se vislumbró un agenciamiento de los niños, puesto que lograban elaborar hipótesis, anticipaciones, críticas, exponer puntos de vistas y generar estrategias para afrontar las demandas cognitivas, que les permitían poner en juego sus saberes del diario vivir, mientras los facilitadores los guiaban encaminando cada paso sobre las respuestas e ideas para la resolución de las tareas propuestas.

Finalmente, es importante hacer énfasis en que los hallazgos descritos anteriormente hacen posible el establecimiento de un diálogo entre la psicología del desarrollo, el psicoanálisis, la psicología educativa y la neuropsicología de la creatividad.



Para llevar a cabo estudios futuros se recomienda enfocar esfuerzos que le apuesten a integrar este tipo de aproximaciones a través de metodologías orientadas a trascender los procesos de caracterización del perfil de habilidades cognitivas y psicológicas de los educandos, mediante propuestas de intervención que triangulen a niños, maestros y familias, como actores fundamentales de sus avances en el desafiante universo de las palabras.

Referencias

- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., y da Silva, L. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge?. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001>
- Ana, M. D. M. M. D., y Soto, T. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Colomer, T. (2018). Estudis i recerca sobre llibres infantils i juvenils a Catalunya (2016-2017). *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 51-65. <https://raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/340951>
- Cordie, A. (2003). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Nueva Visión.
- Csikszentmihalyi, M. y Hermanson, K. (1995). Intrinsic Motivation in Museums: ¿Why Does One Want to Learn?. *Museum News* 74,3: 34-7, 59-62.



- Csikszentmihalyi, M. (2021). Flow: A Component of the Good Life. *Positive Psychology: An International Perspective*, 193.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2021). Flow. *Natur y Kultur Allmänlitteratur*.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05
- Epçaçan, C. (2014). Functional linguistics as for linguistic applications in Turkish language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5063-5069. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1074>
- Erkan, S., y Kirca, A. (2010). A study on the effects of preschool education on primary first graders' school preparedness.
- 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.
- González, T. A., Sastre, S., y Izquierdo, J. M. A. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European journal of education and psychology*, 11(2), 141-157.
- Gündogmus, H. D. (2018). The Difficulties Experienced by Teachers in the Process of Primary Reading and Writing Instruction and Their Solution Offers for Eliminating These Difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170479>
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Liu, T., y Csikszentmihalyi, M. (2020). Flow among introverts and extraverts in solitary and social activities. *Personality and Individual Differences*, 167, 110197. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110197>



- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Mesurado, B. (2016). Extroversión, capital psicológico, flow y compromiso en el ámbito laboral. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 8(1), 73-73.
- Mora-Figueroa Monfort, J., Galán González, A., y López-Jurado Puig, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391. <http://hdl.handle.net/11162/167306>
- Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Thorence, C. y Mahoney, M. (1974). *Behavioral Self-Control*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista complutense de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/193004>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral. Barcelona, España.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01



Anexos

Annexes

Anexo 1. Instrumentos de Evaluación Inicial

Guía de La Entrevista Semiestructurada

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.

| DESARROLLO DEL EMBARAZO |
|--------------------------------|
| Complicaciones del embarazo |
| Estado emocional |
| Parto |

| DESARROLLO MOTOR |
|-------------------------|
| Control cefálico |
| Gateo |
| Marcha |
| Correr |
| Dificultades motoras |

| LENGUAJE |
|--------------------------|
| Balbucesos |
| Apropiación del lenguaje |
| Dificultades |



ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Indagar por la estructura de las dinámicas diarias

Conocer los horarios para la realización de las tareas.

Tiempo libre.

RESPONSABILIDADES EN CASA

Actividades a su cargo

En qué actividades de la casa participa

Exigencias dentro de la casa, normas.

Castigos

Actitud frente al castigo.

RELACIÓN CON LOS PADRES

Personas con las que vive

Con quien pasa la mayor parte del tiempo

Qué actividades hacen en compañía

Qué tiempo le dedican para las tareas

Qué tiempo le dedican al esparcimiento

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)



| INDAGACIÓN SOBRE LO ACADÉMICO |
|--|
| Materias que le gustan a disgustan |
| Materias que se le facilitan o le dificultan |
| Actividades en em ámbito escolar |
| Qué piensa el niño acerca de la biblioteca del colegio |
| Disfrute por los libros que se le presentan en clase |

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:

| | Educación Primaria (años) | Educación Secundaria (años) | Educación superior | | Profesión | Ocupación |
|-------|---------------------------|-----------------------------|----------------------|------------------------------------|-----------|-----------|
| Madre | | | Técnico Tecnólogo | Especialista Magister Doctor | | |
| Padre | | | Técnico Tecnólogo | Especialista Magister Doctor | | |

Colegio: _____

Jornada: - Mañana -Tarde

¿Ciudad: _____



¿Quién reporta la información?

- Madre
- Padre
- Abuela
- Abuelo
- Otros:

| No | Pregunta | | |
|----------------------------|--|----|----|
| ACCESO A TECNOLOGÍA | | | |
| 1 | ¿Tienes computador en tu casa? | Si | No |
| 2 | ¿En tu casa hay servicio de internet? Accede desde otro lugar (Cabina de internet, casa de un vecino, entre otros) Nota: si la respuesta es No, salta a la pregunta 5. | Si | No |
| 3 | ¿Cuánto tiempo pasas en internet a la semana? | | |
| 4 | ¿Qué páginas frecuentas en internet? (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) Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 6. | Si | No |
| 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? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 9. | Si | No |



| | | | | | |
|---|---|------------|---------------|----------------|--------------|
| No | Pregunta | | | | |
| ACCESO A TECNOLOGÍA | | | | | |
| 8 | ¿Cuánto tiempo pasas jugando videojuegos a la semana? | | | | |
| ACTIVIDADES DE LAS QUE PARTICIPA | | | | | |
| 9 | ¿Qué tipo de juegos gusta jugar en casa? | | | | |
| 10 | ¿Cuáles son los que más juegas? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 11 | ¿Tus padres juegan contigo? ¿Cada cuánto juegas con ellos? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 13. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 12 | ¿Juegas con uno de ellos o con ambos? Mamá Papa Mamá y papá Otro | | | | |
| 13 | ¿Te gusta dibujar? ¿Cada cuánto dibujas? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 15. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 14 | Cuando quieres dibujar, ¿Tus padres te acompañan a hacerlo? | Si | | No | |



| No | Pregunta | | | | |
|----------------------------|---|------------|---------------|----------------|--------------|
| ACCESO A TECNOLOGÍA | | | | | |
| 15 | ¿Tienes amigos cerca de tu casa? ¿Juegas con ellos? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 17. | Si | No | | |
| 16 | ¿Qué les gusta jugar? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 17 | ¿Te llevan al parque a jugar? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 20. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 18 | ¿Con quién sueles jugar en el parque? madre padre hermanos un familiar amigos | | | | |
| 19 | Cuando estás en el parque, ¿A qué sueles jugar? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 20 | ¿Las tareas que dejan en tu escuela las realizas con tus padres? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 22. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 21 | ¿Solo con la madre, solo con el padre o quizás con los dos? | | | | |
| 22 | ¿Hablas con tus padres? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 24. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |



| No | Pregunta | | | | |
|----------------------------|--|------------|---------------|----------------|--------------|
| ACCESO A TECNOLOGÍA | | | | | |
| 23 | ¿Sólo hablas con tu madre, con tu padre o quizás con los dos? ¿Cuál es la frecuencia con la que lo haces? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 24 | ¿Tus padres trabajan? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 25 | ¿Solo mamá, papá o ambos? | | | | |
| 26 | ¿En qué trabajan? | | | | |
| 27 | ¿Todo el día se encuentran trabajando? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 28 | ¿A qué hora salen a trabajar? | | | | |
| 29 | ¿A qué hora llegan? | | | | |
| 30 | ¿Cuándo llegas de la escuela te recibe alguno de ellos? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 31 | ¿Quién te recibe, mamá, papá o ambos? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 32 | ¿En tus ratos libres estás con tus padres? | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 33 | ¿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:

| Docente | Educación Primaria (años) | Educación Secundaria (años) | Educación superior | | Profesión | Ocupación |
|---------|------------------------------|--------------------------------|----------------------|------------------------------------|-----------|-----------|
| | | | Técnico Tecnólogo | Especialista Magister Doctor | | |
| | | | | | | |

Colegio: _____ **Jornada:** -Mañana

Ciudad: _____ -Tarde

| No | Pregunta | Si | No |
|----|---|----|----|
| 1 | ¿Tienen computadores aquí en el colegio? | Si | No |
| 2 | ¿En el colegio hay servicio de internet? Nota: si la respuesta es No, salta a la pregunta 5. | Si | No |
| 3 | ¿Cuánto tiempo pasa 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? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 8. | Si | No |



| No | Pregunta | | | | |
|----|---|------------|---------------|----------------|--------------|
| 8 | ¿Qué tipo de juegos juegan los niños en el colegio durante el recreo? ¿Cuáles son los que más juegan? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 10 | ¿Usted juega con los niños? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 12. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 11 | ¿Cuáles son los que más juegan? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 12 | ¿Los niños dibujan durante la clase? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta 14. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 15 | ¿Qué tipo de actividad basada en el dibujo realizan? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ | | | | |
| 16 | Aparte del tiempo del recreo, ¿los niños salen a jugar al patio? Nota si la respuesta es No, salta a la pregunta termina la ejecución. | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| 17 | ¿Con quién juegan en esos momentos los niños en el patio? (docente, instructor de deportes, entre otros). | | | | |



| No | Pregunta |
|----|--|
| 18 | <p>¿En ese momento qué juegan en el patio?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> |

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. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |

**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 | | | | | |
| 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? | | | | |



| | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
|--|------------|---------------|----------------|--------------|
| ¿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. _____ | ¿1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |



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 | | | | | |
| 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? | | | | |
| | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
| ¿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? | | | | |



| | Casi nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Casi siempre |
|--|------------|---------------|----------------|--------------|
| ¿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 ma-



neras 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 esta 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”.⁸

⁸ Cordié, A. (2000). *Los retrasados no existen*. (pp. 27). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



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 Generales. Promover en 5 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)

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

- I. 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.
- II. 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.
- III. Ampliar el conocimiento que tiene los niños sobre el lobo, personaje arquetípico de la literatura infantil.
- IV. 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 presenten 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 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 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.

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 abordarán 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 conozcan, 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 han formado con el texto, la presencia de animales como personajes de este 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 *Fabulas 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, 2015

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: Caperucita Roja y otras Historias Perversas

Autor: Triunfo Arciniegas

Ilustrador: Alexis Forero Valderrama

Editorial: Panamericana

Año: Colombia, 2002

Título: El lobo y los Siete Cabritos

Autor: Jean de La Fontaine

Título: Una Caperucita Roja

Autor e Ilustrador: Marjolaine Leray

Editorial: Océano Travesía

Año: España, 2011

Título: El Lobo con Piel de Cordero

Autor: Esopo

Título: El Lobo y el Cordero

Autor: Jean de La Fontaine

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

Autor e Ilustrador: Luis María Pescetti

Editorial: Alfaguara

Año: Buenos Aires, 1997

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: Hambre de Lobo

Autor: Éric Pintus

Ilustrador: Rémi Saillard

Editorial: Océano Travesía

Año: España, 2011

Título: El lobo de Gubbio

Autor: Raymond Breuckberger



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* y 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.

Secuencia de Actividades. Se espera que esta 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 personajes 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 niños en los temas a tratar y las actividades a realizar. En este espacio se les 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:

- I. ¿Qué características tiene cada personaje?
- II. ¿Porque mueren los dos primeros cerdos? ¿Cuáles fueron las fallas que cometieron?
- III. ¿Cuáles eran las intenciones del tercer lobo? ¿Por qué no logró cumplir sus deseos?
- IV. ¿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 Historia 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 cómo ésta afecta 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 las cuales construyeron la casa eran diferentes, paja, retamo y teja, en el otro era paja, madera y ladrillos. En adicción 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 el 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 tantos 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 les 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 consideraron 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

- I. ¿Qué habrías hecho si estuvieras en el lugar del cerdo?
- II. ¿Qué motivó al cerdo para no colaborarle al lobo?
- II. ¿Porque crees que se derrumbó la casa del primer cerdito?



IV. ¿Qué piensas de que el lobo se comiera al cerdo?

V. ¿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:

I. ¿Por qué crees que el lobo dice que el segundo cerdo no es “tan listo”?

II. ¿Por qué crees que el segundo cerdo tampoco le colaboró al lobo?

III. ¿Por qué crees que el lobo se comió al segundo cerdo?

IV. Si estuvieras en la misma situación ¿Te hubieses comido al segundo cerdo?

Acerca del tercer cerdo se resaltan puntos como

I. ¿Por qué el tercer cerdo es el “genio de la familia” según lo planteado por el lobo?

II. ¿Por qué crees que el tercer cerdo actuó de esa manera?

III. ¿Qué crees que provocó en el lobo la actitud del cerdo?

IV. ¿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 trascur-



so 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 una sensación de novedad, nunca habían leído un texto donde pusiera en juego situaciones de esta 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 hacerles a los lobos lo mismo que les 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 les 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 a 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 lograran 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 introdujo 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 inventados 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 muffins 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 ca-



perucita 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 muffins 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 grito, 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 pego 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 Historias

Esta prueba fue tomada de Ocampo-González et al., (2019). 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 el objetivo de explorar cualitativamente las habilidades que tienen los sujetos, al integrar los elementos gráficos (las seis laminas) 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 13.** Criterios para analizar el desempeño del sujeto en la Tarea de Generación de Historias.

| Nivel | Criterio de análisis para DEH | Puntaje |
|-------|--|---------|
| N1 | No evidencia conocimiento de estructura narrativa, ni articulación con los referentes dados. | (0-1) |
| N2 | No evidencia conocimiento de estructura narrativa, pero logra realizar una articulación con los referentes dados. | (2-3) |
| N3 | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, pero sin articulación estable con los referentes dados. | (4-5) |
| N4 | Evidencia conocimiento de estructura narrativa y realiza una articulación estable con los referentes dados. | (6-7) |
| N5 | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados. | (8-9) |
| N6 | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, fantasía, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados. o Evidencia conocimiento de estructura narrativa, divergencia, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados. | (10-11) |
| N7 | Evidencia conocimiento de estructura narrativa, fantasía, divergencia, elaboración y realiza articulación estable con los referentes dados. | (12-13) |

Fuente: Tomado de Ocampo, Tovar, y Arteaga (2019).

Adaptado de “The game and the creative cognition: a proposal of intervention.” (2019) por Ocampo, Tovar y Arteaga-Díaz 2024



Las Seis Láminas De La Generación De Historia



Aplicación. La Tarea se aplicó a cinco niños de la Institución Ana María Vernaza de la Ciudad de Cali, Los niños tiene como común deno-



minador 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 los 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 las 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 (Bonilla-Valencia, 2016) 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.

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 del 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.



Tabla 14. 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) -Lectura del fragmento inicial del cuento. -preguntas de comprensión -planteamiento de la consigna. |
| Segundo momento | -Lectura de versión original completa del cuento. -Preguntas de reflexión sobre la versión creada del cuento. |

Primer Momento

Consigna: “voy a leerte un 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).

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 pres-



tado 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 dejo 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. ¿Quiénes 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. ¿Cómo se resolvió el problema? ¿Qué opinas del final de la historia?
3. ¿Qué diferencias encuentras entre la versión original del cuento y la que tu creaste?
4. ¿Qué 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 15. Indicadores de Análisis de la Tarea Expresión Narrativa.

| Categorías | Indicadores |
|--|--|
| Desarrollo del tópico Identificación del eje principal de conflicto de la historia y el desenlace del mismo durante la narración. | 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. |
| Categorías | Indicadores |



| | |
|--|--|
| Estructura del texto | 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. |
| El establecimiento de relaciones: Aborda la relación entre los sucesos y los personajes, y las partes fundamentales 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) |
| Caracterización de personajes | 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. |
| Identifica personajes y establece la relación entre los mismos en el relato. | 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. |
| Relaciones entre conciencia y acción. | 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. |
| Identificar el nivel subjetivo de los personajes y su influencia en la trama de la historia. | 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. Autoreporte

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

Tabla 16. Cuestionario de Autoreporte.

| 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. | | | | | |



| Preguntas | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi Siempre | Siempre |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 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

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 periodo 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

- I. Indagar las interacciones que ha tenido el niño con la lectura a lo largo de su desarrollo.
- II. Indagar sobre los intereses temáticos de los niños participantes en relación con la lectura.
- III. Evaluar funciones ejecutivas y habilidades creativas en los cinco niños participantes.
- IV. Observar las respuestas de los cinco niños ante las actividades pedagógicas que implican demandas cognitivas a nivel del proceso lector.
- V. Promover en cinco niños de ocho a diez años, el acercamiento a la lectura a través de la literatura infantil.
- VI. 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 propósi-



to 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 niños, buscando tener un 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.

- I. La decisión de su participación en el estudio es completamente libre y voluntaria.
- II. No habrá ninguna consecuencia para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- III. 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.
- IV. No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- V. No recibirá pago por su participación.



VI. En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo.

VII. 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.

VIII. En caso de que tenga dudas sobre sus derechos como participante de este proyecto, póngase en contacto con el siguiente número 318 592 70 81 o 315 522 65 42.

IX. 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 apego a ella.

Firma

Nombre:

Documento de identificación:

Fecha:



Acerca de los Autores

About the authors

Álvaro Alexander Ocampo González

© <https://orcid.org/0000-0003-4526-1397>

✉ alvaro.ocampo02@usc.edu.co

Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

Psicólogo con énfasis en cognición y psicología clínica. Magíster en Psicología, línea Neuropsicología (Universidad del Valle). Doctor en Ciencias Biomédicas, vinculado al Centro de Estudios Cerebrales (CEC) línea Desarrollo de la Corteza Prefrontal (Universidad del Valle). Formación postdoctoral en América Latina y su inserción en el Orden Global, área de estudios sociales y globales (Universidad Andina Simón Bolívar). Coordinador de la línea: Neurociencias, Innovación y Salud del grupo Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB). Miembro del grupo Fonoaudiología y Psicología (Universidad Santiago de Cali). Profesor de la Universidad Santiago de Cali y Universidad del Tolima. Otras experiencias en docencia universitaria con la Universidad del Valle, Universidad ICESI, Universidad Católica Popular de Pereira, Universidad Cooperativa, entre otras. Campos de interés: psicología educativa, psicología del aprendizaje y del desarrollo, cognición creativa, neurociencias e interneuronas de la corteza prefrontal.

Javier Ferney Castillo García

© <https://orcid.org/0000-0002-0630-3198>

✉ jfcastillo00@uao.edu.co

Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

Ingeniero Electrónico (2004), Magíster en Automática (2009), Doctor en Ingeniería Eléctrica y Electrónica (2015) en la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magíster en Ingeniería Eléctrica con Énfasis en Robótica de Rehabilitación (2014) en la Universidad Federal de Espírito Santo, Vitoria, Brasil. Actualmente se desempeña como profesor titular



en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Campos de interés: Neurociencias desde la óptica de las interfaces cerebro-computador, sistemas inteligentes, inteligencia computacional, robótica, instrumentación y SmartGrids. Cuenta con una patente internacional en el desarrollo de una plataforma robótica de rehabilitación cognitiva y física en niños en condición de discapacidad, en la cual se emula los movimientos traslacionales y rotacionales de un caballo para lograr estimulación física y en el proceso de enseñar a dirigir el andar de este animal, con lo cual se estimula la vía cognitiva a fin de mejorar la interacción y la puesta en marcha de algunas funciones ejecutivas de los niños participantes, todo desde una valoración objetiva a través de una red de sensores que permiten la trazabilidad de las acciones realizadas.

Yamileth Valderrama

© <https://orcid.org/0009-0003-0082-9310>

✉ psico.yamivalderrama@gmail.com

Universidad del Valle, Fundación Metamorfosis. Cali, Colombia

Profesional en Psicología por la Universidad del Valle, con formación académica respaldada por estudios y experiencia en el campo clínico. Su énfasis laboral se orienta hacia áreas relacionadas con la salud mental, terapia psicológica y neuropsicología. A lo largo de su trayectoria profesional, ha destacado por su compromiso social, participando en actividades de voluntariado y labor social con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Su contribución en brigadas de atención, organizadas por diversas fundaciones, ha sido fundamental para proporcionar apoyo a quienes más lo necesitan. Además, es socia fundadora de la Fundación Metamorfosis donde despliega su experticia brindando terapia psicológica a diversas poblaciones. Su labor en esta organización refleja su firme compromiso con el bienestar emocional y mental de las personas. Entre sus campos de interés se encuentran la psicología clínica y de la salud mental, la psicología del aprendizaje y del desarrollo, la neuropsicología, así como la terapia psicológica tanto a nivel individual como familiar. Su enfoque holístico y su pasión por ayudar a los demás se reflejan en cada una de sus acciones y contribuciones al campo de la psicología.



Kelly Tatiana Bernal Arias

© <https://orcid.org/0009-0005-6635-0710>

✉ kellybernal19@gmail.com

Universidad del Valle, Unidad de Transformación Social. Cali, Colombia

Psicóloga con énfasis en neuropsicología y psicología clínica. (Universidad del Valle). Profesional de apoyo del semillero Neurociencias, Innovación y Salud de la Universidad Santiago de Cali. Coordinadora de la unidad de transformación social UTS, primera infancia, en el distrito especial de Santiago de Cali. Campos de interés: primera infancia, psicología educativa, psicología del aprendizaje y del desarrollo, cognición, psicología clínica, neuropsicología y neurociencias.

Edwin Cortés González, Universidad

<https://orcid.org/0000-0002-9173-5306>

edcortes300@gmail.com

Universidad del Tolima. Colombia, Ibagué.

Licenciado en Literatura, Magíster en Filosofía en la línea del lenguaje (Universidad del Valle). Máster en Coaching, Gestión Emocional y Mindfulness de la ENEB. Estudiante de Doctorado en Literatura y Estudios Críticos (Universidad Nacional del Rosario). Experiencia docente como coordinador del Centro de Atención Tutorial de Cali y catedrático del IDEAD del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Universidad del Tolima). También ha sido catedrático del Departamento de Lingüística y Filología (Universidad del Valle). Hace parte del Colectivo de Educación para la Paz, la Red para la transformación Docente del Lenguaje del Nodo Valle y ha participado como par académico del Ministerio de Educación Nacional. Pertenece al grupo de investigación Didaskalia de la Universidad del Tolima.



Pares evaluadores

Peer Reviewers

Luis Enrique David Tenorio

Investigador Junior (IJ)
Confenalco Valle del Cauca
© <https://orcid.org/0000-0002-5326-7353>

Margareth Mejía Genez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
© <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

Nancy Gómez Torres

Universidad del Tolima
© <https://orcid.org/0000-0002-0111-8778>

Luis Alfredo Rodríguez González

Investigador Junior (IJ)
Universidad del Valle
© <https://orcid.org/0000-0002-1170-8579>

Isabel Giraldo Quijano

Observatorio para la Equidad de las Mujeres
© <https://orcid.org/0009-0001-5872-5675>

Tahania Chona Rodríguez

Investigador Junior (IJ)
Universidad Popular del Cesar
© <https://orcid.org/0000-0001-9859-8810>

Yenny Paola Lis Gutiérrez

Investigador Senior (IS)
Universidad Nacional de Colombia
© <https://orcid.org/0000-0002-1438-7619>

Distribución y comercialización

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Ilustración de portada

Cover illustration by

Karol Dayan Bocanegra Bastidas
✉ karol.bocanegra01@usc.edu.co
Cel. 321 533 1853

Diagramación

Layout by

Juan Diego Tovar Cardenas
✉ librosusc@usc.edu.co
Tel. (602) 518 3000 - Ext. 9130
Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Literata en el contenido del texto y Open Sans para los títulos.

Impreso en el mes de agosto.
Se imprimieron 100 ejemplares en los Talleres de la Editorial Díké.
Bogotá-Colombia
Tel: (57+) 314 418 4257
2024

Fue publicado por la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali.