

LA NARRACIÓN COMO ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA.

Daucisa Teteye Botyay
Jenelly Nepayaniva Teteye

Universidad Pontificia Bolivariana .Medellín
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Leticia, Amazonas
2018

LA NARRACIÓN COMO ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA.

Daucisa Teteye Botyay
Jenelly Nepayaniva Teteye

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación

Asesora

Mag. Gloria Eugenia Hincapié Rivera

Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Leticia, Amazonas
2018

NOTA DE RESPONSABILIDAD

28 de Agosto de 2018

Daucisa Teteye Botyay y Jenelly Nepayaniva Teteye

“Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado son responsabilidad exclusiva de sus actores y no compromete la ideología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín

Firma:

Daucisa Teteye B

Daucisa Tetelle Botyay

Jenelly Nepayaniva Teteye

Jenelly Nepayaniva Teteye

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a la magister Gloria Eugenia Hincapié Rivera asesora del proyecto, por su esfuerzo y dedicación para alcanzar este propósito.

Agradecimientos al personal académico de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín, Facultad de Educación-Amazonas, por su apoyo y credibilidad en nosotros.

Agradecimiento a nuestros estudiantes por su tiempo esfuerzo y colaboración.

Agradecimiento a la comunidad Educativa de la Institución Educativa casa del conocimiento, sede santa teresita del niño Jesús del corregimiento de la chorrera departamento de amazonas por su acogida, reconocimiento y participación en el trabajo realizado.

Agradecimiento al Lic. Julio cesar Riascos Guamán por su valiosa colaboración en esta investigación.

Agradecimientos a nuestras familias por el apoyo y estar con nosotras en todo el momento de la construcción del proyecto de grado.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	PÁG.
1. PRIMERA PARTE	
1.1. TÍTULO	11
1.2. TEMA	12
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN O PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	13
1.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.5. CONTEXTO	17
1.6. ANTECEDENTES	33
1.6.1. EMPÍRICOS	35
1.6.2. TEÓRICOS	49
1.7. OBJETIVOS	49
- GENERAL	49
- ESPECÍFICOS	49
1.8. JUSTIFICACIÓN	50
1.9. MARCO CONCEPTUAL	52
1.10. MARCO LEGAL	83
1.11. DISEÑO METODOLÓGICO	84
1.11.1 ENFOQUE	84
1.11.2 MÉTODO	85
1.11.3 POBLACIÓN MUESTRA	85
1.11.4 TÉCNICAS	85
1.11.5 INSTRUMENTOS	87
2 SEGUNDA PARTE	
2.1. RESULTADOS	89
2.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA	90
2.3. CONCLUSIONES	98
2.4. BIBLIOGRFIA	99

2.5 ANEXOS Y FUENTES DE VERIFICACIÓN

RESUMEN

El motivo de la investigación *la narración como estrategia de enseñanza de la lecto- escritura* a partir de 10 (diez) estudios de caso de estudiantes de los grados primero y cuarto de la Institución Educativa Casa del Conocimiento del corregimiento de la chorrera amazonas. Esta investigación se llevó a cabo en tres etapas de la siguiente manera : la primera etapa consistió en hacer una revisión y análisis riguroso de las teorías, luego la segunda etapa fue entender la problemática de la investigación para la construcción, escogencia y aplicación de la estrategia de investigación, y la tercera etapa fue la, medir el impacto que tuvo el proyecto a través de la validación de la estrategia para mejorar el aprendizaje y el bajo rendimiento académico donde participaron de manera activa los estudiantes docentes y padres de familia, con la asesoría y protección de los ancianos sabedores.

Esta investigación se apoya en el método de investigación etnográfica en la cual se aplicaron técnicas, como el test de vender, historia de vida, la entrevista semi-estructurada, la encuesta los cuales nos dieron una idea clara de la dinámica familiar y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, así mismo conocer de las didácticas que se emplean y cuales deben implementarse para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas de la Institución Educativa Casa del Conocimiento.

PALABRAS CLAVES: Bajo Rendimiento, Estrategia Didáctica, Participación, lectoescritura, lenguaje, aprendizaje de la lectura, familia

INTRODUCCIÓN

En la Institución educativa casa del conocimiento (IECC) Sede Santa Teresita de la chorrera Amazonas, se ha realizado una investigación en la narración como estrategia de enseñanza de la lacto–escritura.

Ya que algunos niños del grado primero y cuarto, presentan dificultades, lecto-escriturales esto obedece a la falta de acompañamiento de los padres de familias, porque a veces son hijos no programados, madres solteras, madres a temprana edad o padres solteros, abuelos con avanzada edad a cargo de los nietos, violaciones a niños y niñas, abandono a niños y niñas en casas de familias sin responsabilidad alguna y la pérdida de autoridad moral por parte de los padres de familia.

A esto se le suma el poco acompañamiento y exigencia por parte de los docentes, Eso hace que los estudiantes muestren apatía en producción de textos orales y escritos. Todos estos problemas han venido influyendo de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La hipótesis que pensamos al respecto, es que esta situación se está dando porque no hay acompañamiento por parte de los padres de familias y no se le está haciendo el seguimiento en el proceso de aprendizaje, de acuerdo a los niveles de competencias en las diferentes asignaturas sobre todo en español.

Realizamos esta investigación porque notamos un nivel bajo en las pruebas saber de las áreas básicas de aprendizaje en los niveles tercero, quinto y noveno, por tal razón vimos la necesidad de trabajar con los niños de primero, para minimizar dicho problema a futuro, a través de la concientización, en hábitos a la lectura y escritura.

Para la investigación se utilizó el enfoque cualitativo y el método etnográfico, con las técnicas: entrevistas Semi-estructuradas, observación participante, historias de vidas, trabajo de campo; con los estudiantes de los grados anteriormente mencionados que pertenecen a las etnias Borrás, Okainas, Muinanes y Uitotos.

Los objetivos trazados para esta investigación es el de Crear material didáctico que fortalezca la enseñanza de los estudiantes y las teorías en relación a la adquisición de la lecto escritura:

Identificar las causas por las cuales los y las estudiantes no están adquiriendo la lengua escrita. Diseñar una propuesta pedagógica de enseñanza de la lecto escritura que permita mejorar los aprendizajes.

Para fortalecer la investigación, nos apoyaremos en otros proyectos de aulas de instituciones diferentes que nos ayude a mejorar dicha dificultad.

El presente trabajo investigativo tiene como propósito determinar cómo la participación y acompañamiento de la comunidad educativa y las dinámicas familiares influyen en los Procesos de aprendizaje y el bajo rendimiento de 20 (veinte) estudios de caso de estudiantes de los grados primero y cuarto de La Institución Educativa Casa del Conocimiento Sede Santa Teresita corregimiento De la Chorrera Amazonas. Teniendo en cuenta las características socioeconómicas, culturales y educativas de la comunidad, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos.

Esta investigación surge debido a la problemática que se viene presentando en la institución sobre el bajo rendimiento académico con algunos estudiantes y su falta de motivación, que se evidencia en los informes académicos elaborados por los docentes de la misma, donde reportan que se presentan altos índices de bajo rendimiento de los alumnos, caracterizado por una pérdida continua de competencias en las asignaturas, desmotivación, ausentismos y problemas de comportamiento; escasos recursos didácticos e insuficiente colaboración familiar.

Estas situaciones permiten entender como se está gestando el desarrollo integral del niño a través de agentes socializadores como son la escuela y la dinámica familiar, además como se proyecta hacia una realidad social, reforzando su identidad, su papel transformador dentro del mundo en que viven. Así mismo conjugar ideologías, valores, experiencias de su cotidianidad, normas y tipos de intervención humana, que den cuenta de actividades, comportamientos y conocimientos que se inculcan dentro de la estructura familiar y comunidad, que los

estudiantes interiorizan influyendo directamente en su aprendizaje, logrando así adquirir una conciencia comunitaria que les permita trabajar conjuntamente para mejorar.

La presente investigación contiene un primer capítulo donde se muestra la estructura del documento. En la primera parte se determina el tema y una formulación del problema, a manera de pregunta, que es el fundamento de la investigación y con respecto a ella se plantean los objetivos y la justificación que le da importancia al proyecto con la comunidad.

La segunda parte contiene el marco de referencia, el cual consta de unos estudios previos sobre el tema que sirven de apoyo para la teorización y conceptualización del trabajo; le sigue el marco situacional, como una breve ubicación geográfica y descripción del lugar donde se realiza la investigación; continua con un soporte teórico conceptual que contiene las bases conceptuales de la investigación,

La tercera parte hace referencia a la metodología de la presente investigación, que combina la investigación cualitativa y el método etnográfico; también en esta parte se mencionan las fuentes de recolección de información, así mismo la población y la muestra y el diseño de la investigación.

La cuarta parte está referida al análisis e interpretación de la información obtenida a través de las técnicas anteriormente mencionadas, aquí se plantea con los testimonios recogidos de la comunidad educativa y el análisis de la información recogida a través de los instrumentos de recolección de información.

La quinta es la etapa de intervención cuyo propósito fue entender la situación del problema basada en el tipo de investigación cualitativa, con el método etnográfico, las técnicas entrevistas Semi-estructuradas, historia de vida y test de vender, la creación de la propuesta pedagógica, así mismo estimar el impacto que tuvo el proyecto a través de la validación de la propuesta pedagógica para mejorar el aprendizaje y el bajo rendimiento académico donde participaron de manera activa los estudiantes docentes y padres de familia, de las etnias Uitotos, Boras , Okainas y Muinanes del territorio.

La sexta parte son las conclusiones y recomendaciones, las cuales son la síntesis de la investigación y de sus resultados, aquí se plantean unas sugerencias que tanto la comunidad

educativa como otros investigadores e instituciones que quieren intervenirla las tengan en cuenta para mejorar los procesos de aprendizaje.

La última parte de este documento la compone la bibliografía, que sirvió de soporte para la construcción del marco teórico y fue la base para la interpretación y análisis de la presente investigación; así como los anexos que son el soporte del estudio.

CAPÍTULO 1

1.1. TITULO

LA NARRACIÓN COMO ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA.

1.2 TEMA:

LA LECTO-ESCRITURA

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN O PREGUNTA PROBLEMATIZADORA ¿Cómo vincular estratégicamente la narración a la enseñanza de la lecto escritura?

1. 4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la Institución educativa casa del conocimiento sede santa teresita del niño Jesús de la chorrera amazonas, se ha notado el problema de la lecto-escritura en 20 niños de los grados preescolar y primero; los cuales lo relacionamos a continuación.

- Dificultad para el garabateo
- No diferencia entre derecha e izquierda
- Grafía inentendible
- No les organizan el tiempo libre a sus hijos.
- Cuando se les piden que narren historias no las expresan
- Ante la búsqueda del apoyo de los padres de familia para mejorar la lecto-escritura de los niños estos no acuden al llamado. Ya algunos estudiantes permanecen solos por mucho tiempo durante el año lectivo.
- Lentitud para la realización del dictado
- Mucho silabeo al leer

Los profesores ante esta situación acuden con indiferencia, su acompañamiento a los niños se centra solo en el mínimo apoyo en el aula de clase

Algunos niños en sus hogares practican la lengua nativa: Uitotos, Boras, Muinanes y Okainas; en la institución educativa su primera lengua es el español. Existen palabras como: televisión, vive digital, azúcar, galletas entre otras que no tienen analogías con su lengua nativa. Es decir, su lengua materna es el español. En sustitución de las tareas en el aula de clase los niños y niñas se dedican a rayar las paredes con palabras obscenas y forman grupos de agresión a los compañeros como los *lobos* y los *rojos* (grupo reguetonero que fomentan el consumo de la droga).

Este tipo de juego está llevando a los niños a que asuman roles similares a lo de estos grupos y a su vez cuando los padres de familia encuentran estas actitudes ellos terminan retirando a sus hijos de las instituciones por no tener la autoridad moral hacia sus hijos

En cuanto a nosotros los docentes nuestra metodología es muy monótona, falta de buscar estrategias para que nuestros alumnos puedan entender y les facilite su aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, más preparación de material didáctico creatividad, falta de un buen uso de la utilización de las nuevas tecnologías.

También destacamos otras dificultades por parte del ente territorial, no hace llegar los materiales didácticos (libros, cartulinas, marcadores, fotocopiadoras etc.) puntualmente a la institución ya que es un lugar muy alejado de la capital del departamento.

También no contamos con libros, ilustración llamativos, que a los niños les guste o les atraiga en la lectura. No hay seguimiento por parte de los docentes, en la exigencia de lectura, para que tenga hábitos de leer en nuestra institución.

Por todo lo anterior los estudiantes presentan los siguientes problemas. Son muy lentos en el dictado, escasos de vocabulario, muchos silabeos, confunden letras, no tienen cálculo mental, mala preparación de la transición entre otro. Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es la necesidad de abordar esta situación problemática es eminente ya que es una situación en la que toda la comunidad educativa debe dar una solución prioritaria en la que se incluya a los padres de familia.

La realidad de américa latina y el caribe es bajo: los pocos estudios de la comprensión lectora en lo que ha participado países de américa latina es deficiente. Cada año repite alumnos del grado primero, principalmente porque no han aprendido a leer y escribir. 16.5 millones de alumno en el primer grado repiten 7 millones, 12 millones de grado segundo, unos 4 millones repiten y 3 de los 11 millones de alumnos de grado tercero son los que repiten.

La enseñanza de la lecto-escritura ha perdido lugar y especificidad en los programas de la educación básica. Se reafirmó en el consenso entre los especialistas en lecto-escritura a cerca de la necesidad de enfatizar su dimensión comunicativa y comprensiva, se recomendó la prioridad en la lectura y escritura en la política educativa de cada país. La implementación de bibliotecas de aulas, creaciones de talleres y auto capacitación de docentes en servicios y

aportes en los centros de formación docente, así como la creación de una red de especialistas para incentivar investigaciones e intercambiar experiencias a nivel nacional. Boletín 32 Santiago de Chile (1993).

La necesidad de abordar esta situación problemática es eminente ya que es una situación en la que toda la comunidad educativa debe dar una solución prioritaria en la que lo incluyan los padres de familia.

1.5. CONTEXTO

1.5.1. IDENTIFICACION INSTITUCIONAL

1.5.1.1. Organización Administrativa Institución Educativa

NOMBRE DE LA I.E.	Institución Educativa Casa del Conocimiento	
DIRECCION	Corregimiento de la Chorrera	
SECTOR	Rural	
NATURALEZA	Oficial	
CARÁCTER	Mixto	
PROPIEDAD JURIDICA	Departamento	
AMBITO	Educación formal	
METODOLOGÍA	Constructivista	
NIVELES	Preescolar – Primaria-Básica secundaria y media	
JORNADA	Mañana	
HORARIO DE LA JORNADA	HORA DE INGRESO	6: 30 am
	HORA DE SALIDA	1: 10 pm

Fuente: PEI Institución Educativa Casa del Conocimiento del corregimiento de la chorrera

1.5.1. Caracterización de la institución educativa

El lugar donde se ha realizado la investigación es en La **Casa del Conocimiento**, espacio donde se viene a *concebir, recibir, construir, transmitir y fortalecer* el conocimiento intercultural a las nuevas generaciones, por ello se ha denominado.

A mediados del siglo XX las etnias de estos territorios, liberaban unas guerras sangrientas, por territorios y sometimientos a la esclavitud. Las etnias numerosas, eran las que dominaban y sometían a muerte o la esclavitud a los que perdían la guerra. Eso explica el tamaño de los territorios que se demarcan hoy en día, y que algunas personas de una etnia diferente hablen el idioma de otra. Al finalizar el XX ingresa a lo que hoy es el gran RESGUARDO PREDIO PUTUMAYO con el proyecto de extracción del caucho silvestre, con la técnica del endeude a gran escala, de tal manera que la persona nunca podía pagar su deuda, esto sucedía por lo que el nativo no conocía las diferentes medidas empleada por los caucheros peruanos financiados por JULIO CESAR ARANA, algunos personajes colombianos, algunos de nacionalidad inglesa y alemana por citar algunas. Hubo muchos epicentros donde se implementó la muerte con todas las técnicas habidas y por haber para someter al nativo para que pague su cuenta. Pero la que más sobresalió fue la CASA ARANA de la chorrera amazonas en donde se encuentra instalado el colegio indígena CASA DEL CONOCIMIENTO que es la sede principal de la institución educa casa del conocimiento. La palabra sabía que se dijo para que funcionaria el colegio fue. *Donde nuestros antepasados perecieron hoy sus hijos, nietos, deben estudiar para poder enfrentar en igual de condiciones al hombre blanco.* Versión hablada anciano Bora Teteye U, Benito,(Julio 2018).

EL ESCUDO



Significado del escudo:

- **La Maloca:** Es la representación del mundo, del cosmos que habitamos los indígenas que tiene espacio sagrado llamado Mambeadero donde se imparte el Conocimiento.
- **Las franjas blancas:** Significan el conocimiento puro, amplio, profundo y acogedor. Con el cual cada uno maneja el mundo y todo cuanto existe, sin ningún tipo de discriminación.
- **La lanza:** significa el poder de los conocimientos, de los saberes. Es el respaldo de la palabra con la que manejan el mundo
- **El croquis:** Significa el territorio en que nacimos y habitamos. Somos hijos de la tierra. El territorio nos da todo; de él depende nuestra existencia. Por tales razones lo llamamos Madre Tierra, que en algún tiempo fue testigo del derrame de sangre de sus hijos. Por eso hoy la valoramos y la defendemos, siempre tenemos su imagen en alto.
- **El libro:** representa los fundamentos filosóficos de los saberes que están plasmados este proyecto educativo y en el corazón de la gran familia de la “Casa del Conocimiento”, después de un largo proceso y en pos de nuestros proyectos de vida.
- **La coca y el tabaco:** Son los elementos sagrados que dan inteligencia y sabiduría requiriendo responsabilidad en su manejo.
- **La Macana:** Representa a los diferentes líderes que velan día a día y respaldan con gran poder y autonomía. Para que se cumpla satisfactoriamente el querer de sus pensamientos plasmados en el libro, velando para que nadie imponga su filosofía.

- **La Mano:** Representa a los maestros que acogen y orientan con humildad a los estudiantes, conduciéndolos hacia una buena formación. En este caso, el docente creemos que representa a “Moo Buinaima” (Dios) humilde y sencillo PEI (2016).

LA BANDERA.



Autor de la bandera:

Fausto Buinaje Kudiramena

Profesor de Filosofía

Etnia Uitoto

Clan Aimen+ (Gente de Garza blanca)

Significado de la bandera

El triángulo superior izquierdo de color rojo representa la sangre de nuestros ancestros derramada durante el genocidio cauchero causado por los Peruanos Arana. Representa una etapa difícil de nuestros que debemos recordar y superar para seguir con fuerza. El rojo representa también los peligros que a diario se nos presentan y debemos estar alerta para evitar que nos hagan daño.

El triángulo superior derecho de color azul representa la riqueza hídrica de la Amazonia donde las especies vivientes calman la sed con agua limpia. El azul también representa una esperanza hacia el futuro de nuestros pueblos.

El triángulo central de color blanco significa seguridad, conocimiento y pureza, representa también la energía del oxígeno de la selva tropical “el pulmón del mundo”

El croquis del resguardo Predio Putumayo de color verde representa el territorio ancestral y actual con todos sus recursos naturales, el color verde representa la riqueza natural y la esperanza de los grupos étnicos en su selva. PEI IE Casa del Conocimiento (2016)

HORIZONTE INSTITUCIONAL

MISIÓN

La institución educativa “CASA DEL CONOCIMIENTO” de la Chorrera forma personas de alta calidad humana, académica e integral de sus estudiantes, con identidad, capacidad de liderazgo y de asumir en forma crítica y propositiva la interculturalidad para vivir dignamente en un ambiente de sana convivencia, que posibilite desempeñarse en el entorno social, local y nacional. PEI Casa del Conocimiento (2016).

VISIÓN

La Institución Educativa “**CASA DEL CONOCIMIENTO**” de la Chorrera en el año 2.020 será reconocida en el Departamento del Amazonas como una institución de calidad, e innovadora de metodologías que garantice la formación de personas exitosas, reflexivas, creativas, analíticas comprometidas con la vida, la familia, la comunidad y la sociedad.

Por haber logrado:

Sensibilizar a los estudiantes para que se comprometan en el uso y manejo adecuado de los recursos naturales de la región y del entorno donde se desempeñe según los principios culturales.

Tener en funcionamiento los programas académicos para el desarrollo de competencias laborales.

La construcción e implementación de un sistema de evaluación y desempeño de los (as) estudiantes.

Mejoramiento en los resultados de las pruebas del estado.

Convenios de fortalecimiento de la media vocacional y la media técnica.

Mejoras en la infraestructura educativa con equipamientos de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones Tics. PEI IE Casa del Conocimiento (2016).

PRINCIPIOS

IDENTIDAD

La identidad cultural nos da el sentido de pertenencia, siendo transmitida a través de la socialización y de la escuela.

El sano orgullo por la identidad cultural es importante ya que nos permite una posición como individuo y colectivo social para relacionarnos con los demás. Et al (2016)

INTERCULTURALIDAD

El dialogo entre las dos culturas nos permite la comunicación de saberes, para tener la capacidad de desenvolvimiento en medio de las culturas diferentes valorando la propio y el aporte que nos dan. Et al (2016).

ESPIRITUALIDAD

La persona humana está en el espacio y el tiempo para hacer el bien controlando el mal, mediante la relación con el ser superior que es el padre de todos “Moo Buinaima”.

Los grupos étnicos son profundamente religiosos al ofrecer los criterios para comprender, valorar y entender la vida.

La educación lo debe tener en cuenta para que asuma actitudes que favorezca la construcción de un mundo mejor, la familia, la institución y la iglesia. Et al (2016).

VIDA (Humanización Del Ser)

El Creador, en el momento de asignarle un territorio a cada cultura les asignó una misión a todos, la misma misión, pero en su respectivo territorio:

“trabajar, multiplicarse, humanizarse, pero sobre todo cuidar la vida” et al (2016).

Consideraciones generales:



Fuente. FOTO DAUCISA TETEYE B ABRIL 2018

La Institución Educativa Casa del Conocimiento de la Chorrera Amazonas, es una institución de carácter educativo que “trabaja para un mañana que no conocemos pero que tiene sus orígenes en lo que hagamos hoy”.

Las comunidades y los 20 estudiantes son niños de 5 a 8 años donde la mayoría son niñas y la minoría son niños, pertenecientes a diferentes etnias (Boras, Uitotos, Muinanes y Okainas) y de idiomas totalmente diferentes, pertenecientes al resguardo indígena predio putumayo et al (2016).

Después de un largo análisis de los problemas, necesidades y aspiraciones comunitaria, étnicas y regionales las comunidades pidieron que LA **INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASA DEL CONOCIMIENTO DE LA CHORRERA AMAZONAS**

Ofreciera énfasis para la educación media: 1. Desarrollo y administración comunitaria y 2. Administración y gestión ambiental.

La intervención del colegio busca la construcción de una nueva sociedad y la participación directa en el desarrollo étnico, regional, departamental y nacional.

No se considera conveniente que el colegio se matricule indefinidamente en un solo énfasis para sacar indefinidamente el mismo tipo de bachilleres debido a que las demandas del predio

putumayo son múltiples y tampoco queremos saturar la región con una sola especialidad que después no encuentre un papel importante que jugar en la dinámica regional. Et al (2016).

UBICACIÓN

La Institución Educativa Casa del Conocimiento de La Chorrera está ubicado en

La Cuenca Amazónica:

Primero que todo queremos hacer notar que LA INSTITUCION EDUCATIVA CASA DEL CONOCIMIENTO – LA CHORRERA está ubicado en la región de La Amazonia.

La Amazonía es la vasta región dentro de América del Sur, cubierta por la gran selva amazónica ecuatorial, húmeda y exuberante. Su suelo es de los más pantanosos de la tierra. Contiene la mayor reserva de agua dulce del planeta en su sistema de ríos, lagos y lagunas. Su clima tropical en un 90% determina que la región sea una de las más lluviosas y húmedas del mundo. La Amazonía viene suscitando un gran interés geopolítico, socio – económico y científico; tanto en las naciones que la integran Brasil, Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia, Venezuela y Guayanas; como en el ámbito mundial.

Hoy reconocida por la diversidad biológica y cultural, denominada el “pulmón del mundo”. Su ecosistema está catalogado como un factor de equilibrio biológico del orbe; y sus reservas son consideradas vitales para el futuro de la humanidad y de la vida misma. Et al (2016).

POBLACION INSTITUCIONAL DE LAS CULTURAS BORAS, OKAINA, HUITOTOS Y MUINANES

Se han caracterizado por ser de tradición oral, de tiempo se ha experimentado una gran pérdida de conocimientos ancestrales; En las últimas décadas posiblemente a causa de los procesos de colonización e interacción con la cultura occidental esta situación ha llevado al análisis y reflexión sobre los procesos de aprendizaje al interior de nuestra cultura lo cual puede ser una estrategia de lucha y resistencia cultural.

Los Boras entre las cuatro etnias, existentes en la institución casa del conocimiento de la chorrera Amazonas. La Etnia Bora, son niños de tés clara, con un dialecto muy tonal y complicado de aprenderlo. Por lo general son muy inteligentes, se le facilita el

aprendizaje. Son un poco agresivos, pero se comparten y son comprensivos con los demás. Se organizan internamente en clanes totémicos de manera que cada clan tiene un tótem principal. El tótem indica la forma que ha de portarse el individuo del clan. Los siguientes clanes Bora se encuentran en la parte colombiana.

Ñeje.: “Gente de Canangucho” (maurita flexuosa) En Colombia los integrantes de este clan responden a los apellidos de Teteye, Kumimarima, Mijo, Ruiz y Restrepo. Su tótem principal es la palma de Canangucho y por la relación con la palma son sudtotenes la Danta, el guacamayo amarillo, El Cusumbo solitario, la sardina de Cananguchal, el pez dulce amarillo entre otros.

Waiñemu” Gente de mico Zogüi-Zogui” En Colombia responden a los apellidos, González. Kuguao, Taumarima, Nepayanuba.

Cowamuje- gente de garza pequeña López.

ORIGEN DE LA LENGUA BORA.



Fuente. Foto jenelly nepayanuva, aniversario 23 de abril la chorrera amazonas 2018.

Los Boras conforman una familia lingüística que incluyen según algunos investigadores a los Mirañas, Muinanes, Nonuyas, Y a veces hasta los Okainas. En la práctica los más

cercanos son los Miraña y los Muinanes. Mientras con los otros son más escasas las prácticas lingüísticas. Versión hablada anciano Teteye, Benito Atiepa (2017).

Sin embargo, Teteye, Alejandro (2017) sobrevivientes victoriosos pág. 5 “Los Boras somos los retoños actuales de esa masacre que perpetró, se puede decir el mundo occidental, vale decir eso porque fue una causa industrial. Ninguna pluma que ha escrito sobre esa masacre ha llegado a dar la verdadera dimensión del sufrimiento que tuvieron nuestros antepasados, ni siquiera la vorágine, yo me atrevo a decir que el informe de Sir Roger así su gobierno británico alcanza redactar la realidad de la masacre nuestra” Esta lengua pertenece a la familia lingüística que lleva su mismo nombre constituido por dos lenguas más: el Muinane y el Miraña presentan similitudes con la primera en algunas formas léxicas y en su morfología gramatical. Sin embargo, hasta hoy ha sido poco los estudios sobre esto. Según información proporcionada por la comunidad de Providencia en el corregimiento de la Chorrera. Otro factor que influye enormemente en el decaimiento de la lengua BORA es la llegada del medio de comunicación, a lo que se encuentran expuestos los niños y los jóvenes en el internado y en toda la población, que está en contacto permanente con programas de televisión y radiales que solo usan el español y propicia el olvido de la lengua y dificulta su aprendizaje durante los momentos que se encuentra inmerso en la comunidad, pues pierde, pues pierde el interés por aprender, sus historias de origen y por compartir tiempos con los abuelos.

En los padres el impacto de la tecnología ha sido tan grande, el único medio es el uso del celular las personas que se comunican, recurren a la lengua indígena o al espacio.

LA ETNIA UITOTO



Foto. Jenelly nepayanuva, aniversario 23 de abril la chorrera amazonas 2018.

Según el mito de origen de los Uitotos “nosotros nacimos de un hueco sagrado que queda a las orillas del río Igaraparaná del río Amazonas subiendo a margen derecha que en nuestra lengua es el *KOM+MAFO* traduce el hueco de la creación (versión abuela PILAR BOTYAY etnia Uitotos clan GEIA+ que quiere decir gente de chucha (zarigüeyas)).

ETNIA OKAINA



Foto. Jenelly nepayanuva, aniversario 23 de abril la chorrera amazonas 2018.

El grupo étnico Okainas es el tercero en cuanto a números de habitantes, su mito de origen dice que “ellos se crearon de la nada, rodeado de tinieblas que está sufriendo en el aire. Y su dios creador es FAÑAR+MA” (Dios creador). EL creó el primer hombre Okainas, con el árbol de la abundancia que se representa con la mata de yuca. Luego crea un perro, para la compañía del ser humano, que después se convierte en el protector de la humanidad.

Luego el primer hombre Okainas, se pone el nombre por el cual él será identificado en la humanidad, <+VUUZA> que significa gente de pintura, que simboliza la belleza, de las personas. Versión hablada de Siake, Elma (2018).

MUINANES



FOTO. JENELLY NEPAYANUVA, ANIVERSARIO 23 DE ABRIL LA CHORRERA AMAZONAS 2018.

Es un grupo muy pequeño, no superan los 40 habitantes, por situaciones de mejorar la calidad de vida la gran mayoría de sus habitantes se fueron a vivir a otro corregimiento vecino de Puerto Santander. Son similares a los de la etnia Bora, son personas des complicadas.

Los sobrevivientes han tenido cien años para pensarse dentro de aquella opresión cauchera que produjo el exterminio de treinta mil indígenas en la rivera del putumayo el Caquetá, amazonas y el Igaraparaná.

Casi el 60 % de la población nativa de la región desapareció bajo las crueldades del proyecto cauchero.

Los indígenas de la chorrera han empezado ya hace algunos años a ser protagonista de su propia narración de la reconstrucción, de su propia memoria, lo interpreta así en una crónica titulada el poder transformador de la memoria. "hacer memoria en la chorrera a significado para los descendientes de la barbarie traducir esta memoria de dolor de sus referentes culturales darle un lugar I horror en mitos, cuentos y celebraciones rituales, para poder controlar su potencial devastador. Y cien años después decidieron que era necesario (amanecer la palabra). Et al (2017).



Fuente. Suministrada sobrevivientes victoriosos pág. 8 (2017).

El padre creador, en el momento de distribuir el territorio de da pueblo le asigno una misión a todos para cumplir con tareas específicas en cada territorio. Cuidar la vida, trabajar, multiplicarse y humanizarse para facilitar al hombre el cumplimiento de esta sagrada misión. El padre y la madre se transformaron en plantas sagradas en el tabaco la coca, y la yuca dulce, para seguir dándonos vida, crecimiento y abundancia de generación en generación. Para los pueblos Boras, Okainas, Muinanes y Uitotos, m+n+ka. El poder y orden del padre creador está representado en el abuelo el tabaco (d+ona) *nicotiana tabacum* simboliza lo divino. La Coca al hombre (jibina) *Erythroxylum coca*. Y la yuca dulce a la mujer, (Farekatofe) *Manihot esculenta*. Estas plantas y su relación constituyen los valores sociales y culturales que determinan y guían las normas de convivencia y el uso de los espacios culturales y geográficos. Farekatde, Gil. (2017) sobrevivientes victoriosos pág. 8

1.5.1.3. Ubicación del corregimiento de la chorrera

En el Resguardo Indígena Predio Putumayo:

Resguardo Predio Putumayo, cuya extensión es de 5.869.447 hectáreas limitadas por el norte con el río Caquetá, por el sur con el río Putumayo, por el occidente una línea imaginaria que une las desembocaduras de los ríos Cauca y Tagua en el Putumayo y Caquetá

respectivamente y por el oriente otra línea que une las desembocaduras de los ríos Pupuña en el Putumayo y Cahuarí en el Caquetá. El resguardo Predio Putumayo es el más grande de todos los resguardos del país. Et al (2016).

En el Corregimiento de La Chorrera:

El Colegio Indígena Casa del Conocimiento se encuentra en el Corregimiento de La Chorrera, cuyas coordenadas geográficas son: 0.44S y 73.01W. Al margen derecho del río Igarapará a unos cuatrocientos kilómetros de su desembocadura en el río Putumayo. Forma un triángulo con el pueblo y el internado de La Básica Primaria los cuales están separados por el lago que forma el río al pasar por la legendaria cascada o chorro de La Chorrera Nof+ko. Et al (2016).

En el antiguo epicentro de la explotación cauchera Casa Arana:

El 50% de la planta física del colegio es la reconstrucción de la casa matriz de La Casa Arana, compañía cauchera que a finales del siglo pasado y durante los primeros treinta años del presente, tuvo como epicentro de sus operaciones a este lugar. La reconstrucción fue hecha entre los años de 1.986 y 1.988 por La Caja de Crédito Agrario, Industrial y Minero o Caja Agraria que hasta ese entonces fue propietaria del hoy Resguardo Predio Putumayo. Et al (2016).

En el lugar de origen de la gente:

En este sector se encuentran los lugares sagrados donde Moo Buinaima dio origen a la gente y los seres sagrados ancestrales completaron la creación del mundo. Kom+mafo, Nof+ko, Lago de juma, etc.

La Chorrera, Amazonas es un pequeño poblado indígena que oficia como centro de una de las zonales en las que está dividido el gran resguardo Predio Putumayo, pero el área de influencia de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDIGENA CASA DEL CONOCIMIENTO se extiende a las zonales del resguardo y recibe alumnos de Puerto Alegría, Puerto Arica, Pto Santander, El Encanto y La Chorrera. Et al (2016).

POBLACION DE LA CHORRERA ZONA AZICATCH

PUEBLOS	Nº DE AFILIADOS	Nº DE FAMILIA
UITOTO	1.961	425
BORA	691	130
+VUUHZA	640	108
MUINANE	35	9
TOTAL	3.327	672

Fuente: Censo actualizado secretaria general de la AZICATCH 2017.

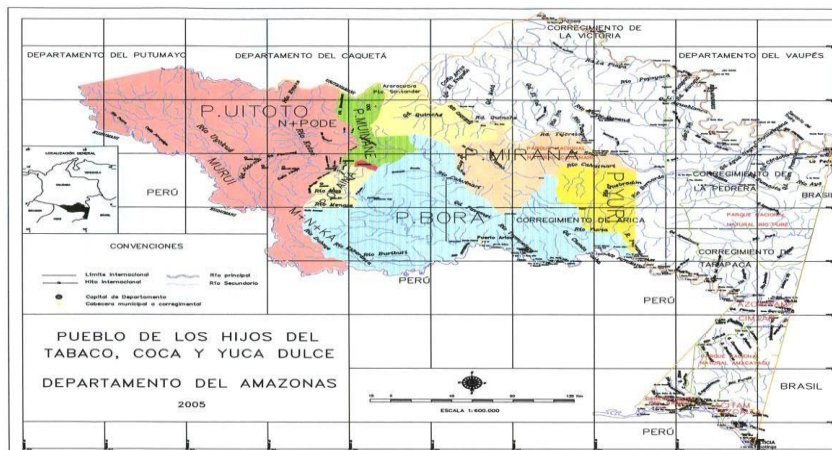
El departamento del Amazonas

La Amazonia Colombiana mide cerca de 314.383 Kilómetros cuadrados, cubre los departamentos de Putumayo, Guaviare, Vaupés, Guainía y Amazonas, el Departamento del Amazonas donde está ubicado el Colegio tiene 109.665 Km cuadrados.

El 60.9 del territorio de la Amazonia Colombiana está en manos de los indígenas a través de los resguardos.

El departamento del Amazonas está habitado por 27 grupos étnicos nativos de este territorio con sus respectivas culturas, idiomas y modos de ver el mundo. Además de algunos blancos (comerciantes, funcionarios, colonos, amazonenses...) y algunos afrocolombianos venidos de diferentes regiones del país.

Fuente. PEI IE Casa del conocimiento 2017



1.6. ANTECEDENTES

1.6.1. EMPÍRICOS

1.6.1.1. *Navarro, Dosantos hortensia del Carmen, Rodríguez Javier María del Carmen y Mozombite Amurallar Omaira (2003).* Actividades lúdicas pedagógicas para fortalecer el proceso de enseñanza de la lecto escritura.

Institución escuela normal superior Leticia amazonas.

Logramos diseñar una cartilla didáctica que fortalecerá el proceso de enseñanza de lecto escritura a y a través de actividades lúdicas creativas fomentando la identidad cultural amazónica.

Realizamos un diagnostico donde elaboramos e identificamos la fortaleza y las debilidades que presentan es si proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura.

Se logró diseñar una cartilla didáctica que fortalecerá el proceso de enseñanza de lectoescritura y a través de actividades lúdicas creativas fomentando la identidad cultural amazónica.

Realizamos un diagnostico donde elaboramos e (debilidades que se presentan en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivo

Diseñar una cartilla didáctica para fortalecer un proceso de enseñanza de la lecto escritura a través de actividades lúdicas recreativas fomentando identidad cultural Amazónicos.

1.6.1.2 *Muñoz, Lima Claudison, Sinaragua Solano Dorilda y Gimaido, Víctor Hugo. (2007).*

Actividades creativas para entusiasmarse por la educación a través de la lectoescritura en el grado 4(02) en el instituto FRANCISCO DEL ROSARIO VELA Leticia amazonas.

Se evidencio que si a los estudiantes se les proporciona diferentes ambientes agradables, a su realidad con temas llamativos, creativos aplicándose a su realidad va adquirir con gusto alegría y amor el hábito de leer significativamente

1.6.1.3. *Ortiz, Ortiz Leidy Diana - Insuasti, Miraña Oscar Iván (2009).* Fortalecimiento de lectoescritura en los estudiantes del grado 3(04) de la sede B de la escuela superior Leticia Amazonas. Escuela Normal Superior Monseñor Moreliano.

Tras la puesta en marcha del proyecto de investigación fortalecimiento de la lecto-escritura de los estudiantes del grado 304 de la sede B De la escuela superior y de la propuesta cuento contigo y se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los contenidos vistos en la clase y en el nivel de asimilación cuando los estudiantes encuentran significado a lo que aprende (el aprendizaje significativo)
- La interpretación de imágenes permite alas estudiantes comprender la intencionalidad que muestra
- La lúdica es una herramienta pedagógica elemental para el desenvolvimiento exitoso de los procesos de enseñanza aprendizaje por ello su implementación constante en aula, permite motivar al estudiante desde todo su sentido ...
- El fortalecimiento y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los estudiantes a la temprana edad escolar permitirá el buen manejo de las competencias comunicativas en el nivel de secundaria...

1.6.1.4. Eduardo Canyes Santacana, en convenio con la Universidad Pedagógico y Tecnológica U.P.T.C. Leticia Amazonas 2009. Tras la puesta en marcha del proyecto de investigación *Fortalecimiento de la lectoescritura de los estudiantes del grado 3(04) de la sede B.* de la escuela superior y el desarrollo dela propuesta cuento contigo.

1.6.1.5. *Castro, Karen Lemus y Pereira batalla Mario Giovanny (2005).* Estratéfica pedagógica para el fortalecimiento en la competencia comunicativa e interpretativa. Institución escuela normal superior Marcelino Canyes santa cana ciclo complementario IV semestre Leticia. Enriqueció la imaginación creativa de los estudiantes en la elaboración de prueba aplica a cada estudiante.

El trabajo de investigación desarrollada con el enfoque metodológico de la investigación formativa en las secciones B y C fue muy importante en el nivel educativo ya que enriqueció, sino que convirtió la educación con factor importantísimo para conocer las debilidades y fortalecer que cada alumno posee un conocimiento.

Enriqueció la imaginación creativa de los estudiantes y la elaboración de pruebas aplicadas de cada estudiante.

Fortaleció las orientaciones de los maestros en proceso de lenguaje matemáticas con fundamento teóricos que contribuyeron a mejorar a alumnos y a la calidad de la institución.

1.6.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.6.2.1. ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y significados cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotsky, 1931/1995). Antes de comenzar la educación formal, Vygotsky, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura. La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño, el otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, es el

1.6.2.2. ACOMPAÑAMIENTO EN LA LÍNEA DE DESARROLLO

Al hacer referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos. Vygotsky plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan

cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia. Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado, por ejemplo cuando la tapa de un tintero que está representando un carruaje, sirve para indicar el asiento del cochero. A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito. El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado. Una manera bastante precisa de concluir las ideas expuestas por Vygotsky sobre los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la lecto-escritura es transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: “podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras.” Por otra parte Luria (1987), de igual forma que Vygotsky (1931/1995), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: a) Diferenciar

los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares. Al considerar, como lo expone Vygotsky, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas. Según los desempeños de los niños de diferentes edades, el experimentador trata de determinar en qué medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para la recordación de la información. Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria, la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la pre instrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una acción que en si misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar. La siguiente fase de escritura nemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase. La última fase, necesaria en la adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca

convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos. La investigación latinoamericana de Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta. Las investigadoras llevaron a cabo un estudio semilongitudinal con 30 niños de primer año en escuelas de Argentinas de clase baja (17 varones y 13 mujeres), con un promedio de edad de 6 a 5 años de edad, con el objetivo de identificar el proceso de construcción del lenguaje escrito. El estudio se complementó con una investigación de tipo transversal (78 niños de 4, 5 y 6 años de edad), pertenecientes a clase media y clase baja, la cual buscaba establecer el momento inicial en el cual la lecto-escritura se convierte en un objeto de curiosidad para el niño. La situación experimental planteada consistió en tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, imágenes solas y textos solos; la escritura fue evaluada a través de tareas de producción gráfica. Por medio del análisis de los resultados se delinearon los procesos iniciales de apropiación de la lecto-escritura en preescolares. Las autoras presentan los siguientes niveles de desarrollo, desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura: El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de la hipótesis del nombre, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (ej. "carro"). Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (ej. "el carro"). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado. Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades: Primera propiedad, corresponde a la hipótesis de cantidad: se exige una cantidad mínima de grafías (3 grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías. Además, sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes. Segunda

propiedad, se refiere a la variedad en las grafías: se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos. El segundo nivel de conceptualización, presenta un desarrollo esencial con la aparición de la hipótesis silábica, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas (Sinclair, 1986). Sin embargo esta hipótesis silábica entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, pues no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, haciéndose inminente la necesidad de considerar nuevas opciones. En este último recorrido el niño logra entender la correspondencia fonema-grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado. Estos hallazgos permiten a Ferreiro y Teberosky establecer que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. El valor de la lecto-escritura se debe situar en el nivel de la conceptualización. Es necesario dejar escribir al niño fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito. Un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita es la reconstrucción del conocimiento: el propio niño al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis, alcanza los principios del sistema alfabético (Sinclair, 1986). Cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, que exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, ha adquirido el nivel conceptual que le permite establecer que la escritura está constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el niño interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral. Finalmente, el nivel conceptual en el que se concibe la correspondencia fonema-grafema, implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica. La investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1988) ha servido de base para estudios recientes que analizan

diversos aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, resaltando la importancia de la producción escrita. Kamii y Maning (2002) desarrollan una investigación a preescolares con el fin de establecer la relación entre desarrollo de la escritura y desarrollo del análisis fonológico. El estudio se realizó en 68 preescolares de una escuela pública en Birmingham (Alabama), con un promedio de edad de cinco años y cinco meses. Se les aplicó una tarea de escritura y dos tareas de segmentación oral. La tarea de escritura comenzaba al presentar de forma oral pares de palabras, pronunciadas por el entrevistador de forma tal que se evidenciara las sílabas que se repetían en ambas palabras, y luego se les pedía a los niños repetir oralmente. Después de este ejercicio, se pronunciaba nuevamente cada palabra y se le pedía al niño escribirlas. Luego debía leer lo escrito señalando la letra leída. Las palabras empleadas en la tarea fueron: "hamhamster", "butter-butterfly", "key-monkey", y "gumbubblegum". Los resultados de esta prueba fueron clasificados en seis niveles: Nivel 1, no relaciona el sistema de escritura con el lenguaje oral. Se establecieron tres sub-niveles: subnivel 1A, dibuja una figura por cada palabra; sub-nivel 1B, realiza letras al azar por cada palabra, ha logrado diferenciar entre el dibujo y la escritura; sub-nivel 1C, escribe todas las palabras con un número determinado de letras, por ejemplo, todas las palabras las escribe con tres letras, este tipo de producción puede corresponder a una forma de hipótesis de cantidad. Nivel 2, mantiene la teoría de un número fijo para todas las palabras, pero además escribe la primera letra de la palabra correctamente. Este nivel, según las autoras, es la primera muestra de la asociación de la escritura con el lenguaje oral, y por tanto con el sistema de escritura alfabético. Nivel 3, escribe correctamente la primera letra de las palabras, además escribe más letras para las palabras más largas y menos letras para las palabras más cortas. Esta característica de la producción, resaltada igualmente por Luria (1987), implica un proceso de objetivación de la producción escrita por parte del niño. En este nivel aumenta la asociación letra-sonido, al emplear otras letras que pertenecen a la palabra dada. Nivel 4, se anotan varias consonantes de la palabra dada, por lo que ya es casi posible leer la palabra. Nivel 5, escribe varias consonantes y además escribe vocales de la palabra, en forma acertada. Nivel 6, escribe casi la totalidad de las palabras en forma correcta. La tarea de segmentación oral se dividió en dos partes, la primera parte consistía en la presentación de seis cuadros que mostraban figuras conocidas como un sofá, dinero (money), una señora (lady), etc., todas correspondían a palabras de dos sílabas; el ejercicio consistía

en que el niño escogía un cuadro y pronunciaba el nombre del objeto en “segmentos” pequeños para que el entrevistador descubriera el objeto. La segunda parte de la tarea de segmentación consistía en presentar cinco tarjetas, con una palabra escrita, como por ejemplo bebé (baby), soda (soda), y atún (tuna), de dos sílabas solamente; el entrevistador leía cada palabra y luego le pedía al niño que la leyera mientras señalaba cada letra pronunciada. Las respuestas de los niños fueron clasificadas en cinco niveles: Nivel 1, no realiza ninguna segmentación de la palabra. Nivel 2, la segmentación que realiza el niño es a nivel de sílabas. Nivel 3, realiza una segmentación básicamente silábica, pero intenta aislar el sonido de una sola letra. Nivel 4, puede segmentar fonológicamente una de las dos sílabas. Nivel 5, el niño realiza una segmentación fonológica completa de la palabra. Los resultados demuestran una relación fuerte entre el nivel de escritura y la capacidad para segmentar las palabras. Aquellos niños que alcanzan un nivel alto en la tarea de escritura, también obtienen un nivel alto en la tarea de segmentación oral. De igual forma los datos indican que los niños construyen sus propias teorías que evolucionan a lo largo del proceso de adquisición. Las respuestas clasificadas en diferentes niveles evidencian las diversas conceptualizaciones por las que atraviesan los niños en su proceso de adquisición, resaltando la importancia de la escritura como un elemento de análisis fundamental para establecer el nivel conceptual de la lectoescritura que posee el niño, pues la actividad de escribir implica el análisis de los elementos que constituyen el lenguaje. Bravo (2003) propone como elemento central en el éxito de la adquisición de lectura el desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la educación formal. El autor cita investigaciones de seguimiento realizadas entre el jardín infantil y la básica primaria, las cuales demuestran que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura. Estas investigaciones entienden el desarrollo del lenguaje como la capacidad de expresión fono articuladora, de conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre palabras), de conciencia semántica (diferencias entre significados), y de conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral). Sawyer (1992, citado en Bravo, 2003) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra, nombrar números, e identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una

oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos. Compton (2000, citado en Bravo, 2003) establece procesos predictores de la adquisición de la lecto-escritura entre el nivel de jardín y el primer año de educación formal, al precisar que los niñas y niños con mejores desempeños en pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras, alcanzan después un aprendizaje óptimo de la lectura. De forma similar Cardoso-Martins y Pennington, (2004) realizan un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la velocidad para nombrar, durante dos períodos de desarrollo diferentes: del jardín al grado primero, y del grado primero al grado segundo. Los resultados son consistentes en afirmar que la conciencia fonética y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición temprana de la lecto-escritura. Los estudios de la conciencia fonológica en niños de preescolar, concluyen que la capacidad para desarrollar un análisis fonológico del lenguaje hablado y escrito es fundamental, antes y durante el aprendizaje de la lectoescritura (Ecalte y Magnan, 2004; Ramos y Cuadrado, 2004; Shankweiler y Fowler, 2004; Delfior y Serrano, 2005; Goikoetxea, 2005). Un estudio realizado por Foulin (2005), con el objetivo de establecer en qué medida el conocimiento del nombre de la letra antes del inicio escolar facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, señala tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje: primero, el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética. Precisamente, la “alfabetización emergente” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003). En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el jardín infantil, que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras). Desde la perspectiva de la alfabetización emergente se propone el modelo de reestructuración léxica (Walley, Metsala y Garlock, 2003), el cual considera el crecimiento del vocabulario hablado como elemento fundamental para la creación de representaciones segmentadas de información léxica en los

niños. Esta reestructuración promueve la segmentación explícita o conciencia fonológica implicada en el éxito de la adquisición de la lectoescritura. La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004). Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los sujetos”, para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar. Pierre (2003) cuestiona el papel de la enseñanza de la lectura en la escuela, pues afirma que cada vez son más los niños que llegan por primera vez a la escuela con un gran conocimiento sobre el lenguaje escrito, que se evidencia en habilidades, actitudes, etc. Pero no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los métodos de enseñanza.

1.6.2.3. EL LENGUAJE Y LA ESCRITURA

Para Vygotsky (1934) son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento. En la actualidad el concepto de literacia (literacy, en inglés), permite clasificar el nivel de dominio real que se puede tener sobre el lenguaje escrito. No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, o sea, una literacia funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído. Goodman (1986) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto. Las estrategias que emplea el lector son: a) El muestreo: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; b)

La predicción: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; c) La inferencia: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; d) El autocontrol: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y e) La autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc. De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptual, sintáctico y de significado. En el ciclo óptico el sujeto controla el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el ciclo perceptual en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras). En el ciclo sintáctico se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas. En el ciclo de significado, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de significados, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector. La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente. Una postura similar, a la de Goodman, es la propuesta por Cuetos (1991) en la cual precisa la lectura como una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación.

1.6.2.3. DE LOS SIGNOS ESCRITOS HASTA ALCANZAR EL SIGNIFICADO DEL TEXTO

A cabo de cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. En los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, y aunque las dificultades en esta fase son escasas, su evaluación se puede realizar con ejercicios como, por ejemplo: buscar el elemento igual a uno dado (p/p b d q), o rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar / bra bor dra bar). Al analizar los procesos perceptivos, se consideran subprocesos como: a) movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto; y b) fijaciones, al centrar la atención durante unos milisegundos (200 y 250 msecs, aproximadamente), para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras. Así, consideran como elementos determinantes en la extracción de información la distribución de las fijaciones, la cual se realiza de acuerdo a la relevancia informática, el alcance perceptivo, y la duración de

las fijaciones; estas últimas permiten establecer la dificultad de las operaciones cognitivas para procesar la información (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994; Vieiro, Peralba, y García, 1997). Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético. Para evaluar el conocimiento fonético se proponen actividades de lectura de pseudopalabras (por ejemplo: “brasqui”, “reslur”, etc.), deletreo de los fonemas de las palabras, contar los fonemas, omisión, adición, etc. Que permita evidenciar en el lector conocimiento sobre la regla de conversión fonema-grafema. La unidad léxica primordial en la identificación es la palabra. A través de los procesos sintácticos se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establece la relación entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes. La evaluación de este proceso puede ser de dos formas: primero, de comprensión de distintas estructuras gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente; la segunda forma de evaluar los procesos sintácticos es por medio de textos con signos de puntuación para ser leídos en voz alta, y de esta forma establecer el dominio del sujeto acerca de estos procesos. Los procesos semánticos, fundamentales para la comprensión de textos, se llevan a cabo por medio de dos tareas: la de extracción de significados y la de integración en la memoria. La comprensión del texto es resultado de la acumulación de información, el lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de nueva información. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto

transmite, y además los integra a la información que posee el sujeto. Estos procesos semánticos, constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar, al no ser procesos que se adquieren espontáneamente, requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias cognitivas complejas. La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto se realizan preguntas sobre datos explícitos que aparecen en el texto, e inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado el sujeto (Cuetos, 1991). En cuanto a la escritura, Cuetos (1990) considera como factor determinante en la producción escrita, la automatización de cuatro procesos cognitivos: a) planificación del mensaje, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo; b) construcción de las estructuras sintácticas, selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados; c) selección de palabras, escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística; y d) procesos motores, selecciona el patrón motor correspondiente, el cual será automático según la práctica del escribiente. Además el autor propone en la escritura, la automatización de procesos de planeación y construcción de estructuras sintácticas, a partir de la información almacenada, que correspondan a los significados que se pretenden producir (Cuetos, 1990, 1991). Vieiro, Peralba y García (1997) analizan la lectura como un proceso complejo e interactivo, en el cual el lector construye significados al establecer relaciones entre las ideas de un texto y su propio conocimiento. De forma similar a Cuetos, los autores consideran que en la lectura se procesa información a nivel perceptivo, léxico, sintáctico, semántico, pero además consideran la memoria operativa como un elemento clave en la comprensión de textos. Al respecto, los autores retoman el modelo de Van Dijk y Kinstch (1983), el cual considera que durante la comprensión, se ubica en la memoria operativa (M.O.) la representación superficial de las frases (o sentencias simples) más recientes y la representación de las proposiciones simples derivadas de ellas; estos dos tipos de representaciones se unen en una estructura proposicional. La memoria operativa también funciona como un retén que guarda información residual de la proposición previamente procesada. Este modelo propone que la macroproposición más reciente influye en el siguiente procesamiento, pues está activa y disponible. De esta forma, la M.O. es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, pues en ella se agrupan los resultados parciales

de los diferentes procesos, y así contribuyen en la búsqueda del significado. Otra forma de abordar los procesos de lectura es la presentada por Montealegre y Bohórquez (2000). Sobre un Modelo Interactivo en comprensión lectora, este modelo propone la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde las características de estos determinan la creación del texto virtual o realidad subjuntiva construida por el lector. En el proceso de comprensión juega un papel determinante el proceso de percepción del lector, mediante la percepción: a) capta e identifica las unidades lingüísticas del texto (palabras, oraciones, discurso); b) evoca conocimientos a través de la memoria y activa ciertos esquemas necesarios para comprender el texto. La comprensión lectora se da en la medida en que el lector puede establecer relaciones entre sus esquemas conceptuales y la información del escrito; c) realiza una actividad inferencial, por medio de ella, el lector saca conclusiones y anticipaciones, genera expectativas y desarrolla hipótesis; y d) lleva a cabo una serie de estrategias meta cognitivas, estas acciones facilitan y controlan la comprensión del texto (resumir, criticar, valorar, releer, consultar, subrayar, planear, organizar y evaluar). En el texto y su contexto, se analizan las unidades lingüísticas y los significados que el escritor pretende transmitir. Además, este modelo interactivo plantea dos tipos de discurso, que generan procesamientos diferentes: a) el texto científico, implica una etapa de comprensión general y una etapa de confrontación de los elementos del discurso, el significado es literal; y b) el texto literario, la comprensión se alcanza en un análisis del texto externo al texto interno, a través de la creación de significados implícitos, subjetivismo y perspectiva múltiple, produciendo de esta forma el texto virtual. No obstante, éste último está determinado por la cultura, visión del mundo, conocimientos, y experiencias previas. Las autoras proponen dos modalidades de pensamiento que organizan el texto según su estructura, facilitando la comprensión: a) pensamiento paradigmático o lógico científico, analiza los datos a partir de la categorización y conceptualización, estableciendo causas generales y comprobando la verdad empírica; y b) pensamiento narrativo, el cual se encarga de las intenciones y acciones humanas. De esta forma, este modelo interactivo propone la comprensión lectora a partir del contexto personal (conocimientos, cultura, etc.) en interacción con el texto, analizando las unidades lingüísticas y los significados transmitidos por el autor a través de un escrito con una estructura determinada (científico o literario), produciendo finalmente un texto virtual o una realidad subjuntiva. De esta forma el lector construye una “realidad subjuntiva” compuesta por hechos

o situaciones hipotéticos que se desprenden del texto real, conservando las ideas centrales de este. Montealegre (2004) en el análisis de *La Comprensión del Texto: Sentido y Significado*, propone como dominios para desarrollar la comprensión lectora, el análisis del sentido y significado de las palabras, oraciones, proposiciones y discurso, creando múltiples significados (polisemia) y conservando la esencia del texto. En la comprensión de textos es necesario realizar un primer análisis del sentido y significado de las palabras, señalando que cada palabra posee un significado, compartido culturalmente, y posee un sentido que proporciona el valor subjetivo de acuerdo al contexto en el cual es empleada. Posteriormente el análisis de la frase lleva a considerar al lector el tipo de información que ésta comunica (acontecimiento, acción, relación). La comprensión total del discurso se da al establecer la macro estructura semántica o tema, la cual contiene la información más importante del texto y determina la coherencia global de éste. De igual forma Montealegre (2004) se apoya en los planteamientos de Van Dijk y Kinstch (1983) y Van Dijk (1980, 2000, 2003, 2004) quienes plantean un modelo cognitivo proposicional para la comprensión y producción de textos.

1.7. OBJETIVOS

1.7.1. GENERAL

Crear material didáctico en que se utiliza la narración como estrategia de lecto escritura de 20 estudiantes de los grados ceo y Primero en la Institución Educativa Casa del conocimiento Sede santa Teresita del niño Jesús, con el fin de crear una propuesta pedagógica que fortalezca la enseñanza de los estudiantes.

1.7.2 ESPECIFICOS.

Las teorías en relación a la adquisición de la lecto escrituran:

- Identificar las causas por las cuales los y las estudiantes no están adquiriendo la lengua escrita.
- Diseñar una propuesta pedagógica de enseñanza de la lecto escritura que permita la mejorar los aprendizajes.

1.8 JUSTIFICACION

Este trabajo de investigación busca encontrar una vez se revisen una serie de postulados en relación a la adquisición de la lecto escritura, antes de comenzar la educación formal, Vygotsky, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura. La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, descubrir nuevas formas y herramientas que se deben usar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En lo social permite aportar en la formación de niños y jóvenes un ambiente de amor por la lectura, que es un fenómeno que afecta directamente a esta población que se ven reflejadas de manera negativas en las pruebas internas y externas que se aplican con estos educandos. En la parte científica admite y promueve la investigación porque al leer y comprender hace que esta generación se interese por descubrir y generar nuevos conocimientos.

Las etnias Uitotos, Boras, Okainas y Muinanes se han caracterizado por que su educación ha sido de transmisión oral, en donde se enseñan todo lo relacionado con la cultura en la maloca, por parte del sabedor y por lo regular es el más anciano del clan y por ende de la etnia. Es por tal razón que se le dificulta la producción de textos escritos y su interpretación, entonces es una dinámica diferente a la que se enfrenta el niño cuando llega a la escuela, sin embargo, este trabajo de grado apunta en fortalecer los hábitos de la lectura, pero sin sacarlos de la esencia cultural oral, porque también es muy importante la identidad lo cual debe hacer parte de la formación del individuo en la escuela.

La cual se debe ser reflejada en la producción de textos, propios y ajenos a la cultura, es también una contribución a escribir los cuentos, mitos, cantos y leyendas de la cultura, que

por muchas razones se van perdiendo, en otro sentido es mejoramiento de vocabularios, gusto a la lectura y en la parte artística en cantos, rondas y dibujos propios de la cultura que van de acuerdo a su edad para desarrollar las actividades para su formación.

En este sentido, el trabajo se constituye como un mecanismo de apoyo a la institución y a la tarea docente y profesional frente a la consecución de resultados académicos favorables que impacten la comunidad y el entorno.

1.9. MARCO CONCEPTUAL

1.9.1. Lectura

Es el proceso de significación y comprensión de algún tipo de información o de ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código. Es la herramienta más importante del aprendizaje por que orienta y estructura el pensamiento.

La lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad, Implica la participación activa de la mente y desarrolla la imaginación y la creatividad, enriquece el vocabulario como la expresión oral y escrita, ayuda a comprender mejor el mundo, facilita las relaciones interpersonales, el desarrollo activo, moral y espiritual es una de las fuentes de comunicación con mayor capacidad de comprensión y relación con el mundo esto se afirma que. “A través de la lectura se puede conocer mundos apacibles, pocos imaginados, quizá irreales, poco existente no obstante al representarlo en la escritura” Valverde, Y. (2014).

Entre los diferentes niveles de lectura que existen tenemos: lectura fonética: En la cual se busca transformar signos gráficos en signos fonéticos mediante el mecanismo de identificar signos gráficos. Decodificación primaria: Consiste en traducir, interpretar y convertir las palabras en conceptos, utiliza mecanismos como recuperación léxica, sinonimia, antonimia y radicación. Codificación secundaria: Su función es extraer los pensamientos e interpretarlos por medio de análisis. Decodificación terciaria: Su propósito es encontrar las macro proposiciones descubrir las relaciones lógicas temporales, especiales en referencia a las ideas mayor o tesis.

Lectura categorial: Es la manera de descomponer un texto en sus tesis, proposiciones e identificar la estructura. Lectura meta semántica: Su finalidad es contrastar, ir más allá de las circunstancias socio culturales en que esta expresado el texto y someterlo a la crítica. En diferentes épocas han sido identificados como tres macro niveles de lectura reconocidos por diferentes autores aunque con diferentes nombres. Estos son: Lectura descriptiva o literal, se basa en reconocer las palabras y se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto; por reconocimiento o evocación de hechos ahondando

en la comprensión de texto reconociendo las ideas que suceden y el tema principal realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis y la lectura interpretativa e inferencial, se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios. Lectura crítica o valorativa, este nivel de la lectura confronta el significado del texto con los saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales a cerca de lo que se lee. Leer es un ejercicio continuo. En muchos casos se aprende de manera espontánea, porque desde el nacimiento se está en contacto con signos que aprendemos a descifrar de la mano de los padres, los hermanos y los parientes. Pero hay otros signos más difíciles de comprender para descifrar lo que contienen los múltiples lenguajes que usamos los seres humanos. Leer es un proceso no solo de decodificar símbolos o signos sino de comprender el significado de cada uno de ellos permitiendo la interacción entre el lector y el texto.

1.9.2 LA LECTURA

Es un proceso de significación y comprensión de algún tipo de información o de ideas, que son almacenados en un soporte y que son transmitidas por medio de un tipo de código. Es un instrumento esencial del aprendizaje que orienta y estructura el pensamiento.

La lectura, es el camino, hacia el conocimiento y la libertad, implica la participación activa de la mente y desarrolla la imaginación y la creatividad, enriquece el vocabulario como la expresión oral y escrita, ayuda a comprender mejor nuestro contexto, facilitando las relaciones interpersonales, el desarrollo activo, moral y espiritual.

Es una fuente de comunicación con mayor capacidad de comprensión y relación con nuestro entorno esto se afirma que. “A través de la lectura se puede conocer mundos apacibles, pocos imaginados, quizás irreales, pocos existentes no obstante al representarlos en la lectura” Valvere, Y (2014).

Hay varios niveles de lecturas:

La lectura fonética: en la actualidad busca transformar signos gráficos en signos fonéticos mediante identificación de dibujos o imagen.

Decodificación primaria: consiste en traducir, interpretar y convertir las palabras en conceptos utilizando técnicas como recuperación léxica, sinonimia, antonimia, y radicación.

Codificación Secundaria: su función es extraer el conocimiento y el interpretarlos por medio del análisis.

Decodificación terciaria: su propósito es encontrar las ideas mayores de un texto, teniendo en cuenta las relaciones lógicas temporales. Lectura Categorical: Es la manera de descomponer un párrafo o un texto e identificar la estructura. Lectura meta Semántica: su finalidad es analizar, lo profundo de un texto y que mensaje trae la persona.

La lectura Descriptiva o Literales basa en reconocer las palabras y se enfatiza en ideas e información expuesta en un texto, reconociendo las idas que suceden y el tema principal, utilizando los cuadros sinópticos, mapas, resúmenes o síntesis. Lectura Interpretativa e inferencial: se activa el conocimiento previo del lector y formula una hipótesis sobre el contenido del texto, a partir de la experiencia. Lectura Crítica o valorativa: Este nivel de lectura se trata sobre el significado del texto con los saberes y experiencia y saca sus propios criterios valorativos a cerca de lo que le y emite su juicio ya sea personal o en comunidad.

1.9.3 ESCRIBIR

Escribir es un ejercicio que tiene como propósito de transmitir ideas, redactar un tratado, trazar notas y signos. La escritura La escritura es un sistema de interpretación grafica de un idioma por medios de signos trazados o grabados sobre un base y como medio de representación, la escritura es una decodificación sistemática mediante signos gráficos q permite registrar con exactitud, el lenguaje hablado por signos visuales, esta regla es bastante moderna escritura Braille, cuyos signos son táctiles.

La escritura diferencia es en el pictogramas, este no tiene estructura secuencial lineal evidente. “La lengua escrita es transformado la conciencia humana, porque permite el desarrollo de las nuevas formas de pensamiento y nuevos conocimientos” (Valery, O, 2000).

1.9.4. RELACION ENTRE LECTURA Y ESCRITURA

Son dos procesos indispensables para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje ya que se necesita la adquisición y creación de la información. Es necesario el análisis de un texto como un código que uno codifica (escribe) y el otro decodifica (Lee) tienden a ampliar lingüísticos y cognitivos inversos uno el otro” Condemarin (1984) estos procesos que facilitan la construcción de manejo integral y social.

Leer y escribir son dos habilidades ligadas durante un largo y continuo proceso de aprendizaje del ser humano. Las etapas de consolidación y desarrollo de las mismas toda la vida, pero particularmente se trabaja en la escuela, se practican allí la lectura y la escritura donde los estudiantes adquieren elementos fundamentales de la comunicación que pretende alcanzar con la expresión.

1.9.5. APRENDIZAJE DE LA LECTURA

La lectura es un proceso complejo, que requiere la interpretación y pleno conocimiento de códigos ya sean letras y sonidos e imágenes. Los estudiantes en proceso de aprendizaje, se le facilita aprender a leer a través de sonidos, imágenes y letras coloridas. Las cuales permiten relacionarlos de acuerdo al contexto que ellos conocen de su medio, donde el niño reconoce las letras con sus sonidos, luego forma sílabas, palabras posteriormente lee la oración, para leer bien solo basta practicar en voz alta Este proceso comienza desde que un niño comienza a comunicarse es decir el aprendizaje de la lectura comienza en un texto “no formal esto (Snow, Barnes y Griffin, 1998).

La teoría constructivista, considera el aprendizaje como proceso que construye a través de elementos socioculturales específicos que requieren de unos diagnósticos detallados. El constructivismo como paradigma asociado en sus raíces a las teorías psicogenéticas, que se destaca en la actividad del sujeto en su propia construcción de conocimiento. (Villa nueva, 2014)

1.9.6. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

El aprendizaje de la escritura se necesita desarrollar habilidades no solo la perfecciones e los trazos sino a su mismos tiempo de su orden su significado. “Que los niños comienza el proceso del aprendizaje formal del lenguaje escrito es la lectura de cuentos” (Snow, Barnes, y Griffin, 1998). Es decir que ya tienen su mente una relación de imágenes, objetos que permitan relacionar los códigos que y conocen.

1.9.7. ADQUISICION DE LA LECTOESRITURA

El aprendizaje de la lengua escrita consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotsky, 1931/1995a). Antes de comenzar la educación formal Vygotsky, desde la psicología históricas –cultural, precisan la prehistoria el lenguaje escrito, unos hechos claves por lo que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura.

Las líneas de desarrollo que marcan el proceso en l conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como la escritura en el aire, es decir los gestos muestra como una versión primitiva d los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijado en el niño.

Asociados a estos están los primeros garabateos, en el que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel de los gestos con el que el mismo representa a dicho objeto, inicialmente no dibuja si no indica y al realizar el garabateo está fijando el gesto en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos en el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo si no quizás como acompañante en líneas de desarrollo y hace referencia al juego infantil cuando un niño utiliza un objeto para asignar a otro.

1.9.8. Escribir

Escribir es ejercicio que tienen como propósito de transmitir ideas, redactar un tratado, trazar notas y signos, inscribir datos o cualquier otra acción de transposición de letras y símbolos en una superficie dada.

La escritura es un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signostrazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico típicamente humano de transmitir información.

Como medio de representación, la escritura es una codificación sistemática mediante signos gráficos que permite registrar con gran precisión el lenguaje hablado por medio de signos visuales regularmente dispuestos; obvia excepción a esta regla es la bastante moderna escritura Braille cuyos signos son táctiles. La escritura se diferencia de los pictogramas en que estos no suelen tener una estructura secuencial lineal evidente, “La lengua escrita a transformado la conciencia humana por que permite el desarrollo de nuevas formas de pensamientos y la construcción de nuevos conocimientos” (Valery, O., 2000)

1.9.9. Relación entre lectura y escritura.

Son dos procesos indispensables para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje ya que se necesitan mutuamente en la adquisición y creación de la información.

Esto se sustenta en que una información plasmada en un escrito puede perdurar por décadas y transmitida de generación en generación.

Leer y escribir son dos habilidades indisolublemente ligadas durante el largo y continuo proceso de aprendizaje del ser humano. Las etapas de consolidación y desarrollo de las mismas se prolongan toda la vida, pero particularmente se promueven en la escuela, se propician allí situaciones de escritura y de lectura en donde los alumnos adquieren elementos cada vez más complejos.

1.9.10. Aprendizaje de lectura

La lectura es un proceso complejo ya que se requiere de la interpretación y pleno conocimiento de códigos ya sean letras, sonidos e imágenes. Los niños en el proceso de aprendizajes se le facilitan aprender a leer a través de sonidos, imágenes y letras coloridas las cuales le permiten relacionarlo con el entorno que ellos ya conocen, la manera más común es que el niño reconoce las letras con sus sonidos, luego formar silabas y palabras posteriormente lee la oración y para leer bien solo basta practicar en voz alta.

Este proceso comienza desde que el niño comienza a comunicarse es decir el aprendizaje de la lectura comienza “en un contexto no formal, esto es, una interacción con la familia” (Snow, Barnes y Griffin, 1998)

La teoría constructivista considera que el aprendizaje como proceso se construye a través del bagaje previo que cada uno de nosotros posee, pero que esta información está mediada por elementos socioculturales específicos que requieren de un diagnóstico detallado. El constructivismo como paradigma asociado en sus raíces a la teoría psicogenética, destaca la acción de los sujetos en su propia construcción de conocimiento. (Villanueva, 2014).

1.9.11. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

Para el aprendizaje de la escritura se necesita desarrollar habilidades no solo la perfección de los trazos sino al mismo tiempo su orden y su significado. “Antes que los niños comiencen el proceso del aprendizaje formal del lenguaje escrito es la lectura de cuentos” (Snow, Barnes y Griffin, 1998). Es decir que ya tienen en su mente una relación de imágenes, objetos que le permite relacionar los códigos con lo que ya conoce.

1.9.12. ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotsky, 1931/1995). Antes de comenzar la educación formal, Vygotsky, desde la psicología

histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura. La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho Objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos. Vygotsky plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc. y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia. Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado, por ejemplo cuando la tapa de un tintero que está representando un carruaje, sirve para indicar el asiento del cochero. A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito. El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que

rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado. Una manera bastante precisa de concluir las ideas expuestas por Vygotsky sobre los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la lecto-escritura es transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: "...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras." Por otra parte Luria (1987), de igual forma que Vygotsky (1931/1995), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares. Al considerar, como lo expone Vygotsky, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas. Según los desempeños de los niños de diferentes edades, el experimentador trata de determinar en qué medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para la recordación de la información. Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria, la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la pre instrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una

acción que en si misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar. La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase. La última fase, necesaria en la adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos. La investigación latinoamericana de Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta. Las investigadoras llevaron a cabo un estudio semilongitudinal con 30 niños de primer año en escuelas de Argentinas de clase baja (17 varones y 13 mujeres), con un promedio de edad de 6.5 años de edad, con el objetivo de identificar el proceso de construcción del lenguaje escrito. El estudio se complementó con una investigación de tipo transversal (78 niños de 4, 5 y 6 años de edad), pertenecientes a clase media y clase baja, la cual buscaba establecer el momento inicial en el cual la lecto-escritura se convierte en un objeto de curiosidad para el niño. La situación experimental planteada consistió en tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, imágenes solas y textos solos; la escritura fue evaluada a través de tareas de producción gráfica. Por medio del análisis de los resultados se delinearon los procesos iniciales de apropiación de la lecto-escritura en preescolares. Las autoras presentan los siguientes niveles de desarrollo, desde

los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura: El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de la *hipótesis del nombre*, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (Ej. “carro”). Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (Ej: “el carro”). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado. Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades: Primera propiedad, corresponde a la *hipótesis de cantidad*: se exige una cantidad mínima de grafías (3 grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías. Además, sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes. Segunda propiedad, se refiere a la *variedad en las grafías*: se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización, presenta un desarrollo esencial con la aparición de la *hipótesis silábica*, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas (Sinclair, 1986). Sin embargo esta hipótesis silábica entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, pues no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, haciéndose inminente la necesidad de considerar nuevas opciones. En este último recorrido el niño logra entender la correspondencia fonema grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado. Estos hallazgos permiten a Ferreiro y Teberosky establecer que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia

lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. El valor de la lecto-escritura se debe situar en el nivel de la conceptualización. Es necesario dejar escribir al niño fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito. Un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita es la reconstrucción del conocimiento: el propio niño al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis, alcanza los principios del sistema alfabético (Sinclair, 1986). Cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, que exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, ha adquirido el nivel conceptual.

1.9.12. DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA: ADQUISICIÓN Y DOMINIO

Le permite establecer que la escritura está constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el niño interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral. Finalmente, el nivel conceptual en el que se concibe la correspondencia fonema-grafema, implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica. La investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1988) ha servido de base para estudios recientes que analizan diversos aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, resaltando la importancia de la producción escrita. Kamii y Maning (2002) desarrollan una investigación a preescolares con el fin de establecer la relación entre desarrollo de la escritura y desarrollo del análisis fonológico. El estudio se realizó en 68 preescolares de una escuela pública en Birmingham (Alabama), con un promedio de edad de cinco años y cinco meses. Se les aplicó una tarea de escritura y dos tareas de segmentación oral. La tarea de escritura comenzaba al presentar de forma oral pares de palabras, pronunciadas por el entrevistador de forma tal que se evidenciara las sílabas que se repetían en ambas palabras, y luego se les pedía a los niños repetir oralmente. Después de este ejercicio, se pronunciaba nuevamente cada palabra y se le pedía al niño escribirlas. Luego debía leer lo escrito señalando la letra leída. Las palabras empleadas en la tarea fueron: “hamhamster”, “butter-butterfl y”, “key-monkey“, y “gumbubblegum“.

Bravo (2003) propone como elemento central en el éxito de la adquisición de lectura el desarrollo psicolingüístico *Rosalía, luz y Adriana* y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la educación formal. El autor cita investigaciones de seguimiento realizadas entre el jardín infantil y la básica primaria, las cuales demuestran que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y el inicio de la lecto-escritura. Estas investigaciones entienden el desarrollo del lenguaje como la capacidad de expresión fono articulatoria, de conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre palabras), de conciencia semántica (diferencias entre significados), y de conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral). Sawyer (1992, citado en Bravo, 2003) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra, nombrar números, e identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos. Compton (2000, citado en Bravo, 2003) establece procesos predictores de la adquisición de la lecto-escritura entre el nivel de jardín y el primer año de educación formal, al precisar que los niños y niñas con mejores desempeños en pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras, alcanzan después un aprendizaje óptimo de la lectura. De forma similar Cardoso-Martins y Pennington, (2004) realizan un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la velocidad para nombrar, durante dos períodos de desarrollo diferentes: del jardín al grado primero, y del grado primero al grado segundo. Los resultados son consistentes en afirmar que la conciencia fonética y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición temprana de la lecto-escritura. Los estudios de la conciencia fonológica en niños de preescolar, concluyen que la capacidad para desarrollar un análisis fonológico del lenguaje hablado y escrito es fundamental, antes y durante el aprendizaje de la lectoescritura (Ecalte y Magnan, 2004; Ramos y Cuadrado, 2004; Shankweiler y Fowler, 2004; Delfior y Serrano, 2005; Goikoetxea, 2005). Un estudio realizado por Foulín (2005), con el objetivo de establecer en qué medida el conocimiento del nombre de la letra antes del inicio escolar facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, señala tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje: primero, el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de

habilidades de sensibilidad fonética. Precisamente, la “*alfabetización emergente*” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003). En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el jardín infantil, que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras). Desde la perspectiva de la alfabetización emergente se propone el *modelo de reestructuración léxica* (Walley, Metsala y Garlock, 2003), el cual considera el crecimiento del vocabulario hablado como elemento fundamental para la creación de representaciones segmentadas de información léxica en los niños. Esta reestructuración promueve la segmentación explícita o conciencia fonológica implicada en el éxito de la adquisición de la lectoescritura. La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004). Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los sujetos”, para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar. Pierre (2003) cuestiona el papel de la enseñanza de la lectura en la escuela, pues afirma que cada vez son más los niños que llegan por primera vez a la escuela con un gran conocimiento sobre el lenguaje escrito, que se evidencia en habilidades, actitudes, etc., pero no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los métodos de enseñanza.

1.9.13. DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA: ADQUISICIÓN Y DOMINIO.

Por otra parte, Saracho (2004) propone la instrucción inicial de la lecto-escritura en contextos naturales. Considera que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lectoescritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, etc. La importancia del contexto la resalta igualmente Sullivan y Klenk (1992), quienes afirman que aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión. En un estudio de Graham, Harris, y Mason (2004), se analiza un modelo de instrucción enfocado en el aprendizaje de estrategias de escritura, de planeación y composición de historias, y de ensayos reflexivos. Estos autores proponen un modelo instruccional llamado “Desarrollo de la Estrategia Autorregulada (SRSD)”. Los sujetos de este estudio fueron niños de primer grado de enseñanza básica de escuelas de Illinois. El estudio evidencia la importancia de enseñar la escritura como algo funcional, inmerso en la cultura y en la vida diaria de cada sujeto. Así la escritura adquiere un sentido práctico para el aprendiz, e influye en el área motivacional, tan determinante en cualquier aprendizaje. Gutiérrez (2003) propone un método de apoyo a la lecto-escritura mediante un trabajo en el aula, participativo y vivencial. El niño extrae información de la experiencia de múltiples sensaciones, para ello, debe experimentar; no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es la participación activa. Este método totalmente activo, utiliza y refleja con las manos y/o con el cuerpo: las letras, de la forma más parecida posible a sus grafismos, percibiendo el máximo número de sensaciones y asociaciones, intentando convertir las acciones de leer y escribir en algo vivencial. Un estudio similar que retoma la experiencia personal y corporal del sujeto como elemento básico para la adquisición del lenguaje escrito, lo proponen Domínguez y Farfán (1996). Estas autoras parten de considerar como indispensable, además de los conocimientos sobre los procesos

de lectura y escritura, la vivencia personal. Es te trabajo propone guías de reflexión para el maestro, acompañadas de juegos sencillos, sobre cada una de las etapas que Vygotsky (1931/1995a) señala en la prehistoria del lenguaje escrito: gestos, signos visuales, juego simbólico, dibujo y lenguaje manuscrito. El programa de formación plantea la reflexión de varios elementos, como son: los sentimientos del momento en el cual ocurre el aprendizaje del lenguaje oral (escuchar y hablar), y del aprendizaje del lenguaje escrito (leer y escribir); el análisis del lenguaje en nuestra vida diaria: momentos cotidianos en los que empleamos el lenguaje escrito, resaltando la importancia de involucrar a los niños y a las niñas en dichas actividades; el lenguaje corporal como medio de comunicación y descubrimiento del mundo externo, a través de sesiones de recuerdo y sensibilización; y el aprendizaje del lenguaje oral como medio de comunicación con los otros. Otra investigación que busca replantear las metodologías empleadas en la escuela es la desarrollada en Buenos Aires (Argentina) por Varsavsky (1991), su propósito es determinar el nivel de alfabetización con que llegan los niños a la escuela y realizar un seguimiento al proceso de producción escrita durante el primer año de escuela. Las producciones escritas de los niños mostraban una calidad y espontaneidad notables. Una propuesta similar, realizada por López, Begoña, Brioso, y De La Cuesta (2002), precisa el aprendizaje de la lengua escrita a través de la instrucción orientada, considerando de importancia: primero, la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas gracias a complejas operaciones mentales; y segundo, las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral. Partiendo de esto, los autores desarrollan una investigación sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea, donde distinguen tres etapas en el inicio escolar: a) el primer período, llamado de preparación al aprendizaje o de introducción, tiene por objeto el ejercicio de habilidades perceptivas, psicomotrices, etc., considerando que los niños tienen ya concepciones sobre el texto escrito adquiridas en contextos familiares y sociales; b) en el segundo período, se da la enseñanza sistemática de la lectura o escritura, etapa fundamental en el proceso; y c) el tercer período, el niño pasa de aprender a leer al nivel en el que lee para aprender. Finalmente, y luego de analizar y comparar detalladamente los datos de cada país de la Unión Europea, el estudio concluye que los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontánea. Se reitera la necesidad de partir de los conocimientos previos de los niños para que el

aprendizaje sea significativo. Por otra parte, Rodrigo (1998) considera que se debe analizar en los preescolares al ingresar a la escuela, sus esquemas o estructuras de conocimientos sobre datos de la realidad. Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, objeto o situación, que además de guardar información sirven como predictores de acontecimientos. Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de *escenas* (información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio); *los de secuencias temporales de sucesos o guiones* (acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez); y *los de historias* (la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes). Los esquemas de historias le facilitan al preescolar comprender y recordar historias. Este tipo de esquemas particularmente aportan en la comprensión de textos.

1.9.14. DOMINIO DE LA LECTO-ESCRITURA.

Para Vygotsky (1931/1995), el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento. En la actualidad el concepto de *literacia* (*literacy*, en inglés), permite clasificar el nivel de dominio real que se puede tener sobre el lenguaje escrito. No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, o sea, una literacia funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído. Goodman (1986) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto. Las estrategias que emplea el lector son: a) El *muestreo*: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; b) La *predicción*: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; c) La *inferencia*: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; d) El *autocontrol*: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y e) La *autocorrección*:

detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc. De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptual, sintáctico y de significado. En el *ciclo óptico* el sujeto con trola el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el *ciclo perceptual* en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras). En el *ciclo sintáctico* se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas. En el *ciclo de significado*, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de *significados*, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector. La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente. Una postura similar, a la de Goodman, es la propuesta por Cuetos (1991) en la cual precisa la lectura como una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación.

1.9.15. DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA: ADQUISICIÓN Y DOMINIO

De los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. En los *procesos perceptivos* se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, y aunque las dificultades en esta fase son escasas, su evaluación se puede realizar con ejercicios como por ejemplo: buscar el elemento igual a uno dado (p / p b d q), o rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar / bra bor dra bar). Al analizar los procesos perceptivos, se consideran subprocesos como: a) movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto; y b) fijaciones, al centrar la atención durante unos milisegundos (200 y 250 msecs, aproximadamente), para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras. Así, consideran como elementos determinantes en la extracción de información la distribución de las fijaciones, la cual se realiza de acuerdo a la relevancia informática, el alcance perceptivo, y la duración de las fijaciones; estas últimas permiten establecer la dificultad de las operaciones cognitivas para procesar la información (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994; Vieiro, Peralba, y García, 1997). Los *procesos léxicos* o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas,

por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético. Para evaluar el conocimiento fonético se proponen actividades de lectura de pseudopalabras (por ejemplo: “brasqui”, “reslur”, etc.), deletreo de los fonemas de las palabras, contar los fonemas, omisión, adición, etc., que permita evidenciar en el lector conocimiento sobre la regla de conversión fonema-grafema. La unidad léxica primordial en la identificación es la palabra. A través de los *procesos sintácticos* se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establece la relación entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes. La evaluación de este proceso puede ser de dos formas: primero, de comprensión de distintas estructuras gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente; la segunda forma de evaluar los procesos sintácticos es por medio de textos con signos de puntuación para ser leídos en voz alta, y de esta forma establecer el dominio del sujeto acerca de estos procesos. Los *procesos semánticos*, fundamentales para la comprensión de textos, se llevan a cabo por medio de dos tareas: la de extracción de significados y la de integración en la memoria. La comprensión del texto es resultado de la acumulación de información, el lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de nueva información. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite, y además los integra a la información que posee el sujeto. Estos procesos semánticos, constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar, al no ser procesos que se adquieren espontáneamente, requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias

cognitivas complejas. La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto se realizan preguntas sobre datos explícitos que aparecen en el texto, e inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado el sujeto (Cuetos, 1991). En cuanto a la escritura, Cuetos (1990) considera como factor determinante en la producción escrita, la automatización de cuatro procesos cognitivos: a) *planificación del mensaje*, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo; b) construcción de las *estructuras sintácticas*, selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados; c) *selección de palabras*, escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística; y d) *procesos motores*, selecciona el patrón motor correspondiente, el cual será automático según la práctica del escribiente. Además el autor propone en la escritura, la automatización de procesos de planeación y construcción de estructuras sintácticas, a partir de la información almacenada, que correspondan a los significados que se pretenden producir (Cuetos, 1990, 1991). Vieiro, Peralba y García (1997) analizan la lectura como un proceso complejo e interactivo, en el cual el lector construye significados al establecer relaciones entre.

Las ideas de un texto y su propio conocimiento. De forma similar a Cuetos, los autores consideran que en la lectura se procesa información a nivel perceptivo, léxico, sintáctico, semántico, pero además consideran la *memoria operativa* como un elemento clave en la comprensión de textos. Al respecto, los autores retoman el modelo de Van Dijk y Kinstch (1983), el cual considera que durante la comprensión, se ubica en la *memoria operativa* (M.O.) la representación superficial de las frases (o sentencias simples) más recientes y la representación de las proposiciones simples derivadas de ellas; estos dos tipos de representaciones se unen en una estructura proposicional. La memoria operativa también funciona como un retén que guarda información residual de la proposición previamente procesada. Este modelo propone que la macro-proposición más reciente influye en el siguiente procesamiento, pues está activa y disponible. De esta forma, la M.O. es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, pues en ella se agrupan los resultados parciales de los diferentes procesos, y así contribuyen en la búsqueda del significado. Otra forma de abordar los procesos de lectura es la presentada por Montealegre, Almeida y Bohórquez (2000) sobre un Modelo Interactivo en Comprensión Lectora. Este modelo propone la lectura

como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde las características de estos determinan la creación del texto virtual o realidad subjuntiva construida por el lector. En el proceso de comprensión juega un papel determinante el proceso de percepción del lector, mediante la percepción: a) capta e identifica las unidades lingüísticas del texto (palabras, oraciones, discurso); b) evoca conocimientos a través de la memoria y activa ciertos esquemas necesarios para comprender el texto. La comprensión lectora se da en la medida en que el lector puede establecer relaciones entre sus esquemas conceptuales y la información del escrito; c) realiza una actividad inferencial, por medio de ella, el lector saca conclusiones y anticipaciones, genera expectativas y desarrolla hipótesis; y d) lleva a cabo una serie de estrategias meta cognitivas, estas acciones facilitan y controlan la comprensión del texto (resumir, criticar, valorar, releer, consultar, subrayar, planear, organizar y evaluar). En el texto y su contexto, se analizan las unidades lingüísticas y los significados que el escritor pretende transmitir. Además, este modelo interactivo plantea dos tipos de discurso, que generan procesamientos diferentes: a) el texto científico, implica una etapa de comprensión general y una etapa de confrontación de los elementos del discurso, el significado es literal; y b) el texto literario, la comprensión se alcanza en un análisis del texto externo al texto interno, a través de la creación de significados implícitos, subjetivismo y perspectiva múltiple, produciendo de esta forma el texto virtual. No obstante, éste último está determinado por la cultura, visión del mundo, conocimientos, y experiencias previas. Las autoras proponen dos modalidades de pensamiento que organizan el texto según su estructura, facilitando la comprensión: a) pensamiento paradigmático o lógico científico, analiza los datos a partir de la categorización y conceptualización, estableciendo causas generales y comprobando la verdad empírica; y b) pensamiento narrativo, el cual se encarga de las intenciones y acciones humanas. De esta forma, este modelo interactivo propone la comprensión lectora a partir del contexto personal (conocimientos, cultura, etc.) en interacción con el texto, analizando las unidades lingüísticas y los significados transmitidos por el autor a través de un escrito con una estructura determinada (científico o literario), produciendo finalmente un *texto virtual* o una *realidad subjuntiva*. De esta forma el lector construye una “realidad subjuntiva” compuesta por hechos o situaciones hipotéticos que se desprenden del texto real, conservando las ideas centrales de este. Montealegre (2004) en el análisis de *La Comprensión del Texto: Sentido y Significado*, propone como dominios para desarrollar la comprensión lectora, el análisis del

sentido y significado de las palabras, oraciones, proposiciones y discurso, creando múltiples significados (polisemia) y conservando la esencia del texto. En la comprensión de textos es necesario realizar un primer análisis del sentido y significado de las palabras, señalando que cada palabra posee un significado, compartido culturalmente, y posee un sentido que proporciona el valor subjetivo de acuerdo al contexto en el cual es empleada. Posteriormente el análisis de la frase lleva a considerar al lector el tipo de información que ésta comunica (acontecimiento, acción, relación). La comprensión total del discurso se da al establecer la macro estructura semántica o tema, la cual contiene la información más importante del texto y determina la coherencia global de éste. De igual forma Montealegre (2004) se apoya en los planteamientos de Van Dijk y Kinstch (1983) y Van Dijk (1980, 2000, 2003, 2004) quienes plantean un modelo cognitivo proposicional para la comprensión y producción de textos. Enfatizan la comprensión lectora a partir de la información que aportan las proposiciones, las cuales son unidades de inferencia y significado. En la década de los 80's, Van Dijk y Kinstch, proponen dos niveles en la comprensión del texto: el primer nivel o estructura superficial, se forman las macro estructuras semánticas o temas, elementos fundamentales. Proceso de comprensión, que representan la organización del significado de los aspectos globales o generales del texto; y el segundo nivel o estructura profunda corresponde a la organización del significado de las microestructuras, las cuales reflejan la estructura local del discurso. Montealegre, al basarse en los estudios de Bruner (1988, 1995, 1997), precisa que los conocimientos previos, la experiencia, la cultura y la visión del mundo que posee el lector determinan que la interpretación de un escrito pueda tener múltiples significados o *polisemia* (especialmente los textos literarios). La narrativa literaria produce en el lector una construcción subjetiva del texto, lo organiza y lo interpreta partiendo de las características dadas en la misma narración, por ejemplo, la diacronicidad de los eventos, la particularidad de los hechos, los estados intencionales de los personajes, la organización interpretativa, el género literario (tragedia, comedia, farsa, etc.), la ruptura de lo convencional, la creación de realidades, etc. Otro tipo de investigaciones, como la presentada por Downing (1986), proponen el análisis de la lectura como una destreza. La destreza implica el reconocimiento de los elementos de la tarea, de la meta y de las operaciones para alcanzarla. La evolución de una destreza está determinada por la utilización del conocimiento en la búsqueda de la meta y por el logro de una retroalimentación eficaz. Considera la adquisición y el dominio de una destreza a través

de tres fases: a) La fase cognitiva, etapa en la que el sujeto comprende la tarea, elemento esencial para cualquier aprendizaje, pues da claridad cognitiva sobre la tarea; b) La fase de dominio, en la cual el sujeto ejercita la tarea repetidamente buscando una ejecución exitosa, por lo que la práctica es fundamental en esta etapa; y c) La fase de automatización, el sujeto realiza la tarea sin tropiezos y sin necesidad de desarrollar cada paso de forma consciente. Desde otra perspectiva, Cazden (1986), propone la lectura como el dominio de un conjunto de conceptos y habilidades, desarrollados en varios niveles. Un procesamiento de orden inferior, en donde se da el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos, historias, etc., y un análisis de orden superior, en donde se da la búsqueda activa de significados, presentando la actividad de lectura a partir del análisis del *contexto interno* y del *contexto externo* del lector. Sobre el contexto interno, afirma el autor, es necesario precisar dos cuestiones: primero, la lectura implica un análisis de información del texto a nivel global, sobrepasándolos límites perceptuales, centrando la atención en la búsqueda de significado como objetivo principal; y segundo, el conocimiento previo contribuye significativamente en la construcción de significados. Para lograr la comprensión de un texto el lector debe crear una representación mental coherente, apoyada eficientemente en el conocimiento previo. Sobre el contexto externo o social se consideran dos aspectos: primero, la interacción maestro-alumno durante el aprendizaje de la lectura, al generar espacios de participación que permitan la práctica de habilidades de lectura, pues la interacción con el maestro genera una mayor conceptualización sobre el proceso de lectura; y segundo, la interacción entre pares, creando un ambiente de intercambio “conceptual” a través de actividades de valor motivacional para el niño y la niña. Estas actividades entre pares, permiten una retroalimentación inmediata, en donde la socialización facilita la construcción del conocimiento (Cazden, 1986; Teberosky, 1986). Además Cazden propone como punto de intersección entre el contexto interno y el contexto social, la motivación como una característica de la situación, elemento clave para resultados óptimos en el aprendizaje de la lecto-escritura, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación de los alumnos y produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades. Tapia y Montero (1996) proponen la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y

generan mayor confianza en las ejecuciones. Los estudios desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003) consideran que el auto-concepto y la autoeficacia en lectura, son conceptos personales sobre la ejecución y dominio en esta tarea, y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este auto-concepto puede afectar el proceso de adquisición y posterior dominio, por esto la necesidad de prestar más atención al desarrollo de habilidades y estrategias a nivel fonológico, con el objetivo de mejorar su ejecución en la lectura y modificar las autoconcepciones negativas. Tardif (2003) presenta el análisis del proceso lector desde una concepción constructivista, al afirmar que el lector interactúa con el texto y el contexto, manipulando la información para construir una representación mental. En la lectura, el elemento “texto” aporta al sujeto información lingüística, textual y discursiva (letras, sílabas, palabras, signos de puntuación, tipos de oración, organización y coherencia del texto, tipo de discurso, etc.). El componente “contexto” hace referencia a las intenciones del lector, a las modalidades de lectura (voz alta, individual, grupal, etc.) y a las finalidades de la situación.

Esta concepción precisa, en el componente “lector”, la reconstrucción del sentido del texto por medio de sus conocimientos previos (declarativo, procedimental y condicional), de sus estrategias cognitivas y metacognitivas. El *conocimiento declarativo* responde a la pregunta “¿qué?” y comprende el conocimiento teórico o factual sobre sí mismo y sobre lo real. Este conocimiento permite la reflexión y asegura la objetivación. El *conocimiento procedimental* responde a la pregunta “¿cómo?” y remite al “cómo ejecutar las acciones”; hace parte de este tipo de conocimiento, las estrategias cognitivas. El lector, a través de las estrategias cognitivas, establece lazos entre sus conocimientos anteriores y las informaciones suministradas por el texto. El *conocimiento condicional* se refiere al “¿cuándo?”, y en un nivel más alto de experticia cognitiva responden a la pregunta “¿por qué?”; este tipo de saber le facilita al sujeto la selección de la estrategia indicada para cada situación. Este conocimiento recurre a las estrategias metacognitivas, las cuales permiten evaluar constantemente la eficacia de las estrategias empleadas. Tardif considera, en la evaluación del saber-leer, el conocimiento procedimental y el condicional pero no el declarativo. Afirma que la evaluación del conocimiento declarativo no tiene ninguna significación porque este saber no conduce a la acción sino a la reflexión. En la ciencia cognitiva, un área de investigación relevante es la

metacognición, considerada un constructo cognitivo complejo que sirve como mediatizador en procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas, la producción de textos, etc. La metacognición comprende dos dimensiones: la primera se refiere a la *conciencia* y la segunda a la *regulación de la cognición*.

1.9.17. LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE ESCOLAR

La lengua es un instrumento muy importante en la familia. Así como el aprendizaje escolar de las niñas y niños especialmente en la educación bilingüe, también se obstaculiza el uso y la enseñanza de la lengua materna de los educandos. Según, Girón, López Antonio (2005-2006).

La lengua.

La comunicación humana es esencial para el desarrollo de la vida en sociedad de los individuos que se lleva a cabo a través del lenguaje. Por lenguaje se entiende a la capacidad que tienen los humanos para crear diversos tipos de comunicación existentes de comunicación de varias formas de lenguaje como la mímica, la pintura, la danza, la música. Pero el ms importante para los seres humanos es la lengua. La lengua puede entenderse como un sistema complejo de signos orales y su equivalencia gráfica, empleado por una comunidad lingüística para comunicarse. Regido por un conjunto de normas que permiten combinarlo de manera ordenada y correcta.

Lengua materna.

El aprendizaje de la lengua materna se adquiere desde el seno de la familia de una forma natural sin intervención de ninguna actividad pedagógica ni reflexión lingüística consiente por lo general. Es aquella que tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conoce o se domina una lengua.

Educación bilingüe.

El proceso de planificación e implementación de dos idiomas, que sirve como instrumento de enseñanza en el salón de clase, con el objetivo de facilitar no solo la comprensión de los aprendizajes, sino también la adquisición de habilidades de leer y escribir en estas dos lenguas. La educación bilingüe se debe obtener, la capacidad de manejar la lengua materna y la nacional en un sentido más amplio. Lo bilingüe tiene que ver mucho con las competencias de comunicación oral y escrita. La lengua es una herramienta cultural de cada pueblo, en el sentido que nos valemos de ellas para nombrar las cosas, para preservar y transmitir los elementos culturales acumulados en el seno de una determinada comunidad de una generación a otra et al (2005-2006).

1.9.16. DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Como ya vimos en el artículo, “La vida de la escritura I” (García Velázquez, 2001), Ferreiro y Teberosky estudiando el proceso de alfabetización de los niños definieron tres niveles: indiferenciado, diferenciado y fonético. En los dos primeros niveles los niños aprenden a diferenciar dibujo de escritura, pero no establecen relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, sus escrituras están dominados por aspectos no alfabéticos, sus producciones son arbitrarias y centradas en la linealidad. Los niños piensan en la cantidad de letras que deben poner para que lo que escriban diga algo, criterio cuantitativo, o en la variación que debe haber en las letras para que sean escritas o leídas, criterio cualitativo. En la etapa fonética es donde los niños son capaces de establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Los niños en su proceso de escritura en la etapa fonética utilizan tres tipos de hipótesis. Primero la silábica, donde los niños llegan a descubrir que nuestra forma de escribir no se rige por los principios ideográficos, utilizan tantas letras como sílabas y cada sílaba se representa por una letra o grafía; normalmente usan vocales, pero a veces pueden emplear consonantes, por ejemplo escribe “aio” queriendo escribir canica. Segundo, la silábico-alfabética, cuando se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, el mismo niño que quiere escribir “mariposa” escribiría ahora

“maioa”. Tercero, la hipótesis alfabética, cuando llegan a descubrir la naturaleza del sistema alfabético, a cada grafía le corresponde un fonema, utilizan tantas letras como fonemas, escriben de forma muy cercana a lo convencional y tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. Cuando los niños se enfrentan a una tarea de escritura, previa selección de un texto, tienen que desarrollar diversos procesos y procedimientos hasta llegar a la solución de la tarea. Diez y Pardo han estudiado las estrategias que se trabajan en la etapa fonética sobre el texto a escribir, a ese escrito se le denominó *texto acordado* y a la relación que se intenta establecer fonema-grafema para identificar los sonidos o las letras correspondientes durante el proceso de producción la denominaron *focalización*. Llamamos texto acordado a la estrategia de mantenimiento prolongado de la palabra o frase que se ha determinado escribir; por ejemplo un maestro que quiera centrar al alumno en el texto acordado diría, *no, ahora estamos escribiendo ma-ri-po-sa y no María*; Cuando por ejemplo ayudamos a un niño alargando un fonema, *maripooooosa*, estamos desarrollando una estrategia de focalización, que es una ayuda para que el niño pueda codificar, escribir, y establecer la correspondencia fonema-grafema. En el proceso de construcción de un texto, cuando un niño está escribiendo, por un lado hacemos autorevisiones fonéticas para seguir escribiendo, analizamos si hemos puesto todas las letras que componen una palabra o si nos vamos García, Velázquez Alfonso saltando alguna por el camino; y por otro, una vez escrito el texto revisamos lo escrito. En el ejemplo que pusimos anterior, Fatlum decía: escribiendo Isabel Pantoja, – *isaaabbb* ¿y ahora qué letra va? – *isabbbeeeelll*, va la e e, ésta. Estos niños con ayuda del profesor también revisaron para corregir lo escrito, Fatlum y Fatbarda en su lista de cantantes escribieron MANOLO GACIA en vez de Manolo García, el maestro sugirió, *Manolo GARRRRRCÍA*, falta la rrrr, la /r/. Como sabemos, desde el enfoque constructivista el objetivo en la escritura de un texto, no es la producción exacta, que si se produce mejor, que es difícil porque el límite siempre está algo más alto de lo posible para que el niño tenga que esforzarse y superar la zona de desarrollo actual. La idea clásica del error cambia, los errores que se comenten son errores constructivos en el sentido que permiten al alumno reflexionar y aprender de él. Una vez escrito el texto sería el momento de buscar soluciones, no fonéticas y fonéticas. No fonéticas, como la direccionalidad, la situación espacial o la limpieza; o fonéticas, como la identificación del trazo, la identificación fonográfica, ortográfica, léxica, semántica y sintáctica mejorar nuestro concepto de cultura escrita. Quisiera hacer entender al lector la importancia

de desarrollar la funcionalidad de la escritura. Funcional es todo lo que consideramos relevante para nuestra vida cotidiana; de aquí la importancia de seleccionar los tipos de textos. Aunque hemos intentado dar un paso más para comprender el papel de la escritura en nuestra cultura, todavía podemos abordar muchos aspectos. El uso estratégico del lenguaje escrito para favorecer los aprendizajes en la Educación Primaria o la discusión como forma también de mejora del pensamiento y la comprensión de conocimientos, son conceptos poco integrados en la metodología de las aulas. El concepto de zona de desarrollo próximo, introducido por Lev Vygotsky desde 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Para el docente constructivista es fundamental trabajar desde la zona de desarrollo próximo, ya que el docente como mediador tiene como función ser mediador del conocimiento y por tanto potencializarlo.

Por otro lado, la familia en la sociedad tiene una función elemental en la garantía del bienestar de las personas, y constituye un instrumento principal en la formación educativa de los niños, ya que es la familia quien les trasmite unos determinados valores, hábitos, costumbres, cultura, creencias religiosas por lo que la familia es un elemento fundamental en la educación de los niños.

Como hemos destacado con anterioridad, existen diversos y múltiples factores que influyen en el rendimiento académico de los niños, entre los que se encuentran los factores socio familiares que en diversos estudios se ha demostrado que afecta de un modo directo en el rendimiento académico:

Santín (2001) en su trabajo señala:

Los numerosos estudios empíricos existentes acerca de la producción educativa no universitaria han variado mucho en detalles, pero la mayoría de ellos tienen mucho en común. Junto a las tradicionales variables explicativas escolares, como son el gasto por alumno, la ratio profesor-alumno, el nivel educativo y experiencia del profesorado, etc., se han considerado los inputs familiares como fuertes condicionantes de los resultados en la escuela. Estos factores han sido medidos por características socioeconómicas y sociodemográficas de las familias tales como la educación de los padres y sus ingresos, el tamaño de la familia o los

recursos materiales en el hogar y casi siempre estos inputs han resultado significativos tanto a la hora de explicar los resultados escolares como los ingresos futuros. (pag.3)

Bautista (2006) en su estudio destaca:

La importancia que tienen en el seno familiar la afectividad, confianza, comunicación, contacto diario, interés continuo de los padres hacia el trabajo de sus hijos/as, al destacar la importancia del trabajo escolar, aparte de la sensibilidad cultural existente en el hogar y el esfuerzo e interés de la familia por crearlo, en la existencia de una mayor motivación hacia el estudio en los alumnos/as. También influyen otros como estado económico de la familia, formación académica de los padres y madres y tipo de ocupación laboral de éstos. Es importante la influencia materna en el proceso educativo. También la cohesión familiar. (pag.67).

Romanoli & Córtese (2007) reseña que:

Las diversas investigaciones revisadas permiten distinguir tres grandes categorías de variables familiares que afectan poderosamente el éxito escolar de los niños: actitud y conductas de los padres frente al aprendizaje, recursos relacionados con el aprendizaje, clima familiar y estilos de crianza. Favorecer el conocimiento y desarrollo de estas variables al interior de la familia podría ser una estrategia muy relevante para mejorar los aprendizajes.

Los resultados en el estudio de Sotelo, Ramos & Vales (2011) confirma lo citado por Núñez (2009) “al referir que el clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno.” (pag.7).

En su estudio Morales et al (1999), obtuvo las siguientes conclusiones:

El nivel cultural que tiene la familia incide directamente en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, el nivel económico de la familia sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo, cuando puede colocar al individuo en una situación de carencia. Cuando en la familia hay problemas, el niño o la niña los viven y esto, necesariamente, influye en su conducta y en su rendimiento. Cuando hay una conexión casa-escuela el rendimiento es más positivo. (pag.64).

Según Santín (2001) determinadas características socioeconómicas influyen sobre el rendimiento en la escuela. Además, el nivel de estudios de los padres condiciona los resultados en la escuela de sus hijos.

Por último, “existe la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar”. (García, Baceta, 1998 citado en Ruiz, 2001, p.84).

En definitiva, numerosos autores han señalado la influencia del nivel socioeconómico familiar, el clima familiar, la estructura familiar y el nivel cultural de los padres. De manera que, si estas variables como indican los diversos estudios mencionados influyen en el rendimiento escolar de los alumnos, y existen cambios notorios en estas variables como consecuencia de la crisis, el rendimiento académico de los alumnos puede verse afectado. (Rodríguez, 2014)

Exponen que la dinámica familiar hace referencia a la movilidad que se da en el clima, relacional que construyen los integrantes de la familia para interactuar entre ellos mismos y con el contexto externo. En ella son interdependiente dimensiones como: autoridad, normas roles, comunicación, límites y uso del tiempo libre de acuerdo a como sean las características particulares de las dinámicas familiar aparecen los conflictos los mecanismos para afrontarlos y las singularidades con la que cada uno de sus integrantes analiza e interactúa. En el clima relacional se gestan las formas de vinculación que son únicas para cada familia de acuerdo con ellas se genera las formas de tomar decisiones y de construir estrategias para afrontar las situaciones adversas que se van presentado en la vida cotidiana. (Viveros y Arias 2006).

1.9.17. PROBLEMAS FAMILIARES QUE AFECTAN LA COMPRENSION LECTORA

Las causas del problema del bajo nivel de desarrollo de la capacidad de comprensión lectora pueden estar alrededor del sistema educativo nacional, regional y local de la institución educativa, del aula, de los docentes alumnos del contexto familiar. En el contexto familiar se producen las dificultades que los segmentos sociales tienen por la sobrevivencia y el mantenimiento de su propia vida y que abandonando el acompañamiento de sus hijos por el trabajo que realizan, tienen que dejarlos sin poder ayudarlos y los niños no encuentran en la familia el apoyo necesario, no solo económico y emocional sino principalmente cultural y educativo. (monografía.com)

1.9.18. INCIDENCIA DE A FAMILIA EN LA LECTO ESCRITURA

Et al (2014) Teniendo en cuenta que diversos autores han demostrado la influencia del clima familiar en el rendimiento escolar de los alumnos y que la situación de las familias ha cambiado, es necesario hacer un análisis sobre cómo está afectando la situación actual en el clima familiar.

La situación económica en la que se encuentran las familias (escasez de recursos, paro, pobreza, gastos en educación...) son algunas de las dificultades por la que está atravesando la familia, estas preocupaciones han incrementado el número de conflictos y discusiones entre las parejas.

Por otro lado, según Rodríguez (2013):

“Distintos estudios muestran que las familias cuyos padres están pasando por dificultades económicas se sienten más distanciadas de sus hijos/as, reduciendo tanto la cantidad como la calidad del tiempo que pasan con ellos. El hecho de no poder mantener el nivel de vida anterior, la incertidumbre sobre la duración y gravedad de la crisis, las exigencias de consumo de los/as hijos/as que no se pueden satisfacer, va generando sentimientos de irritabilidad, mal humor, tristeza y apatía.”

1.10. MARCO LEGAL

En decreto nacional 272, de 1998, resolución 23,43, de 1996 el ministerio de educación Nacional reglamenta la educación básica.

En el numeral b, se hace referencia al desarrollo de habilidades de comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresar correctamente en el decreto Nacional 186 de 1994, decreto nacional 272 de 1998, hace referencia a: el desarrollo para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos orales y escritos en lengua castellanas, así como para entender, mediante un estudio sistemáticos las diferentes elementos constitutivo de la lengua.

b) La valorización y utilización de la lengua castellana como medio d expresión literaria y el estudio de la creación literarias en el país y en el mundo.

Los lineamientos curriculares en las áreas fundamentales y obligatorios de currículos que contiene entre otras los logros e indicadores de logros, los proyectos pedagógicos están contenidos en decreto 1860 n la resolución 2343, plantea l concepción de lenguaje, significación, comunicación (el leguaje es visto como la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos sociales y culturales.

También se hace referencia al desarrollo de competencias de tipo: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética.

Igualmente hace referencia a los niveles d análisis y producción de textos: intertextual, intertextual, extra textual.

Los estándares básicos por competencias legislados por el ministerio de educación Nacional (MEN) publicados en el 2006 los estándares de primero a tercero deben contar 5 factores; producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y por ultimo ética de la comunicación.

1.11. DISEÑO METODOLOGICO.

1.11.1. ENFOQUE

Los autores Blasco y Pérez (2007), dice que el enfoque cualitativo “estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”. Utiliza variedad de documento para recoger variedad de información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vidas, en lo que describen la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

El enfoque cualitativo fue elegido para esta investigación por la importancia que tiene en la interacción entre el investigador y la fuente de la información; en este caso los docentes, padres de familia y en especial los niños de grado primero y cuarto. Por lo que se tiene en cuenta, los sentimientos, sus alegrías, sus tristezas sus problemas en el diario vivir tanto en la escuela, su comunidad y su la familia. Lo que permite en gran parte interpretar situaciones y al mismo tiempo buscar mejorar las relaciones interpersonales, académicas y de otras índoles, en la formación de estos individuos que habitan estas zonas donde el roce cultural con otras etnias es fuerte. En otro sentido también facilita recoger una información desde la naturaleza misma de la comunidad educativa que interactuamos a diario, toda esta información fue de gran importancia en cada una de los pasos que dimos para llevar a satisfacción nuestra investigación.

1.11.2. MÉTODO

Etnográfico porque a través de este método sentimos que podemos llegar a nuestros estudiantes y apoyarlos, en la lectura, que es una necesidad latente de nuestra institución para mejorar muchos aspectos que requieren hacer una lectura correcta. Y en concordancia con (Hatkinson y Hammersley, 1994). *La etnografía ha sido concebida como la ciencia que estudia describe y clasifica las culturas y pueblos. El termino etnografía proviene de la antropología en cuyo contexto ha sido definido como la rama de la antropología que trata de la descripción científica de culturas individuales. Desde esta perspectiva se distingue a la*

etnografía “una teoría de descripción” concepción esta que ha conducido a formar la idea de que la etnografía es solo un reflejo de la realidad concreta, un dato empírico absoluto y relativo de acuerdo de categorías arbitrarias. El uso y justificación de la etnografía está marcado por la diversidad antes que el consenso. Más bien, diferentes posiciones teóricas o epistemológicas cada una de las cuales confirma una versión de trabajo etnográfico.

1.11.3. POBLACIÓN MUESTRA

Los padres de familia que se utilizó para la muestra, son 10 mujeres y 10 hombres, en los cuales unos eran padres y madres solteras otros parejas estables, pertenecientes a las cuatro etnias (Uitotos, Boras, Okainas y Muinanes) todos vivientes del gran resguardo predio putumayo del corregimiento de la chorrera amazonas. Los estudiantes 10 niños y 10 niñas de los grados 1° y 4° de primaria con edades de 6 a 10 años de la sede santa Teresita del niño Jesús de la I E Casa del Conocimiento. Todos los docentes 10 hombres y 10 mujeres que se utilizó como muestra de la investigación son pertenecientes a las etnias anteriormente mencionas, laboran en la I E Casa del conocimiento en la sede principal casa del conocimiento y sede Santa Teresita del niño Jesús, sus títulos se relacionan en la siguiente tabla.

1.11.4.TECNICAS.

En el proceso de la investigación es muy importante la recolección de la información, de ello depende que sea real y verídico el estudio. Para tener una información precisa requiere de mucho cuidado y dedicación. La información que va a ser recolectada es sin lugar a dudas el medio por donde se van a responder preguntas, a probar las hipótesis y por su puesto los objetivos se lograran teniendo en cuenta el estudio originado del problema de investigación. Entonces de acuerdo con cerda *usualmente se habla de dos tipos de fuentes de recolección de la información; las primarias y las secundarias.*

Para llegar hasta la población muestra, que son los padres de familia, docentes y en especial los 20 estudiantes de la primaria, sede santa teresita del niño Jesús de la IE Casa del conocimiento se tendrá las siguientes técnicas.

1.11.4.1. Entrevista Semi estructurada.

Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio” (Martínez, Miguel, 1998). Heinemann propone para complementarla, el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo visuales, para obtener información útil para resolver la pregunta central de la investigación.

Bravo, Torruco, Martínez y Varela (2013) afirman que la otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. Es importante resaltar que en la literatura se encuentra frecuentemente la entrevista denominada en profundidad (no estructurada), en la que se trabaja con indicaciones de carácter genérico sobre lo que se busca y donde la propia dinámica de la entrevista es la que hace emerger los temas.

1.11.4.2. Observación participante.

En este tipo de observación, el observador es parte de la situación que observa. Según Cerda unas de las premisas del investigador que opta por tal técnica de obtención es que debe estar el mayor tiempo en la situación que observa, con el propósito de conocer de forma directa todo que a su juicio pueda constituirse en información para el estudio.

En este punto se tendrá el acompañamiento de un delegado del MEN en el programa PTA (programa todos aprender) en la aplicación de la técnica a los estudiantes. En donde su afirmación fue: *No adecuación al contexto de los alumnos - Clases monótonas Se emplean pocos recursos. Metodologías poco activas. Clases poco prácticas Desmotivación en algunos docentes Manrique (2017).*

1.11.5. INSTRUMENTO

1.11.5.1. Test de Bender

FUNDAMENTOS CIENTIFICOS Está inspirado en la Teoría de la Gestalt sobre la percepción, particularmente en las investigaciones realizadas por Wertheimer, en 1932, sobre las leyes de percepción. También los dibujos patrones, que el sujeto debe copiar, son los que seleccionó Wertheimer para estudiar la estructuración visual y verificar las leyes gestálticas de la percepción. Otras influencias las ejercieron las investigaciones de psicología del niño normal y anormal de Kurt Koffka, Kurt Lewin, Heinz Werner y W. Wolff. También se vinculan con el Bender las investigaciones de David Rapaport y sus colaboradores sobre el pensar conceptual y las estructuras de la emoción y de la memoria.

El Test de Bender refleja el nivel de madurez del niño en la percepción visomotriz y puede revelar posibles disfunciones en la misma. Puede ser empleado como un test de personalidad (factores emocionales y actitudes) y también como test de sondeo para detectar niños con problemas de aprendizaje. Pero no fue diseñado específicamente para predecir los resultados en lectura o para diagnosticar deterioro neurológico; en estos aspectos su validez es relativa. Es relativamente sencillo, rápido, fiable y fácil de aplicar incluso con grupos culturales diversos, independientemente del nivel previo de escolarización o del idioma. Es apropiado para alumnos de educación primaria. Ha sido estandarizado para edades entre 5 años 0 meses y 10 años 11 meses.

Es válido para niños de 5 años con capacidad normal o superior, pero no discrimina con niños de esta edad muy inmaduros o con disfunción. Del mismo modo, después de los 10 años, una vez que la función visomotriz de un niño ha madurado, pierde precisión en casos normales y solamente será útil en niños con una marcada inmadurez o disfunción en la percepción visomotriz (se puede aplicar en sujetos de hasta 16 años cuya edad mental sea de unos 10 años. CHÁVEZ, URIBE ALFONSO (2007).

El test de Bender se aplicó a 20 estudiantes de grado primero, cuarto del internado santa terecita del niño Jesús, sede de la I E Casa del Conocimiento del corregimiento de la chorrera departamento de amazonas. Son estudiantes que pertenecen a etnias diferentes como la Uitoto, Okaina, Muinane y Bora; comparten muchos aspectos culturales por lo que se auto

denominan los hijos del tabaco, coca y yuca dulce, lo cual explica que son seres que se rigen por los tres elementos sagrados mencionados anteriormente, que fue entregado por el dios creador, para que perviviera de generación en generación.

La aplicación del test, permitió descubrir falencias de tipo psicológico en los estudiantes, que sin esa técnica fuera casi que imposible detectarlas, a pesar de que se sabía que existían pero no técnicamente, lo que facilita en tiempo real buscar estrategias que mejoren el aspecto intelectual, de convivencia de estos estudiantes.

2. SEGUNDA PARTE

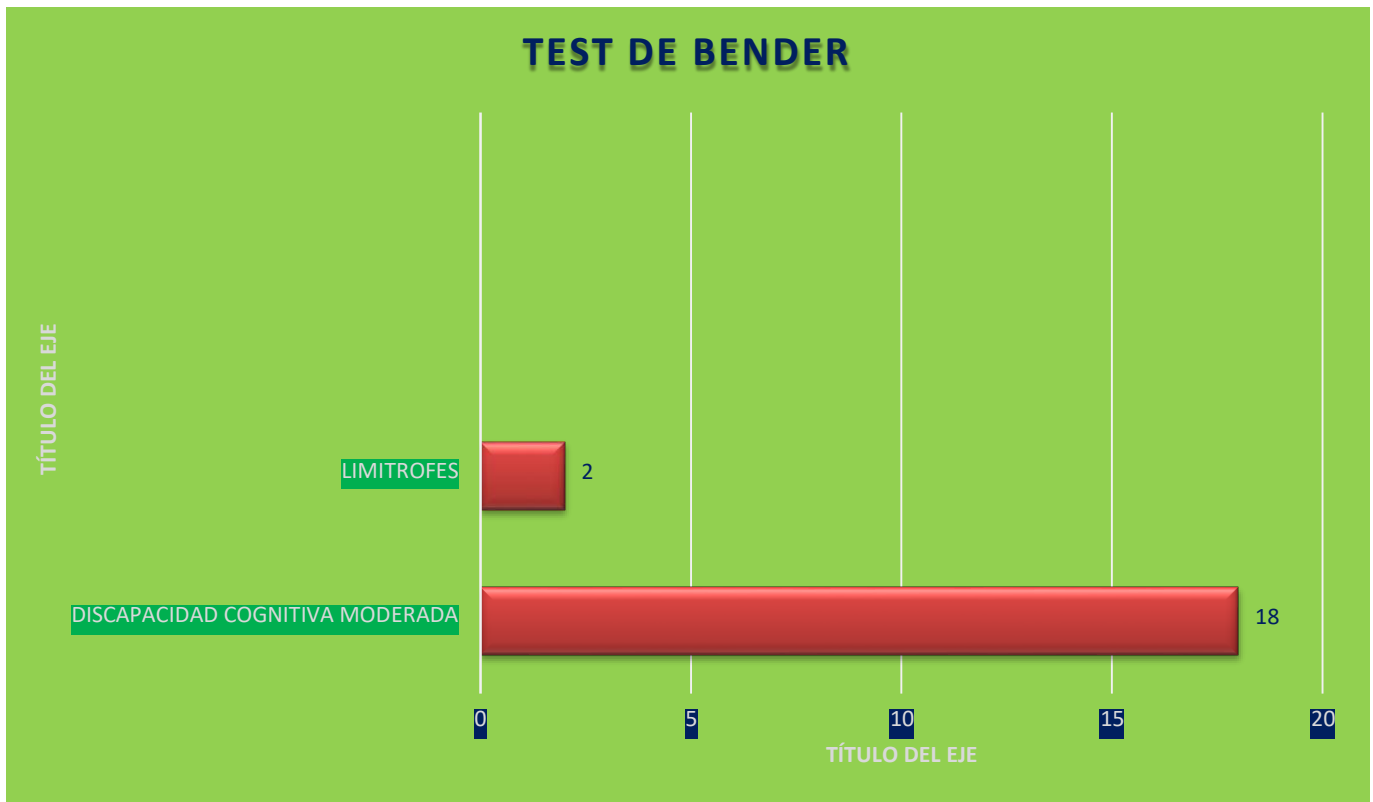
2.1. RESULTADOS



(Kellert y Wilson, 1993): desde niños existe la necesidad humana para afiliarse con el resto de los elementos vivos y los procesos asociados con la vida (biofilia). De acuerdo a los relatos de los niños, ellos presentan una relación con la naturaleza, en especial con los animales de tipo:

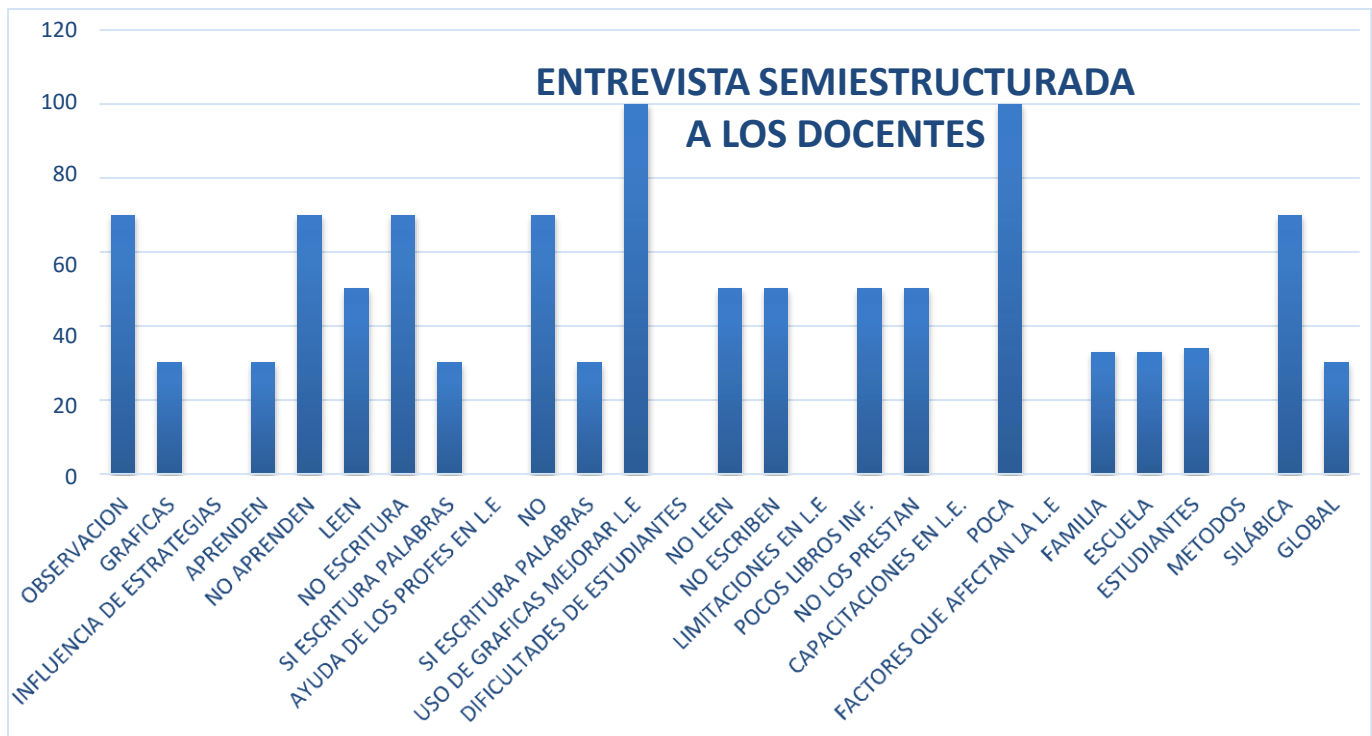
- naturalista (quien experimenta satisfacción de la experiencia directa o del contacto con la naturaleza, en especial con los animales de su ambiente).
- ecológica-científica, el estética (que ve la belleza de los animales).
- simbólica (que utiliza la naturaleza- la fauna para expresiones metafóricas a través del lenguaje).
- humanística (con apego emocional o amor por la naturaleza- la fauna).
- moralista (con una preocupación ética por la naturaleza).

2.1.1. Test de Bender aplicado a los niños



18 niños presentan discapacidad cognitiva leve y 2 tienen un coeficiente intelectual normal.

2.1.3. Entrevista semiestructurada a los docentes



EL 90% DE LOS ENTREVISTADOS. Usan el modelo tradicional- directivo-los estudiantes no aprenden-Se les dificulta leer y escribe-El método de enseñanza utilizado para enseñar a leer y escribir: silábico

-SUS ESTILO DE APRENDIZAJE Y ESTILO DE ENSEÑANZA: CINÉTICO CORPORAL

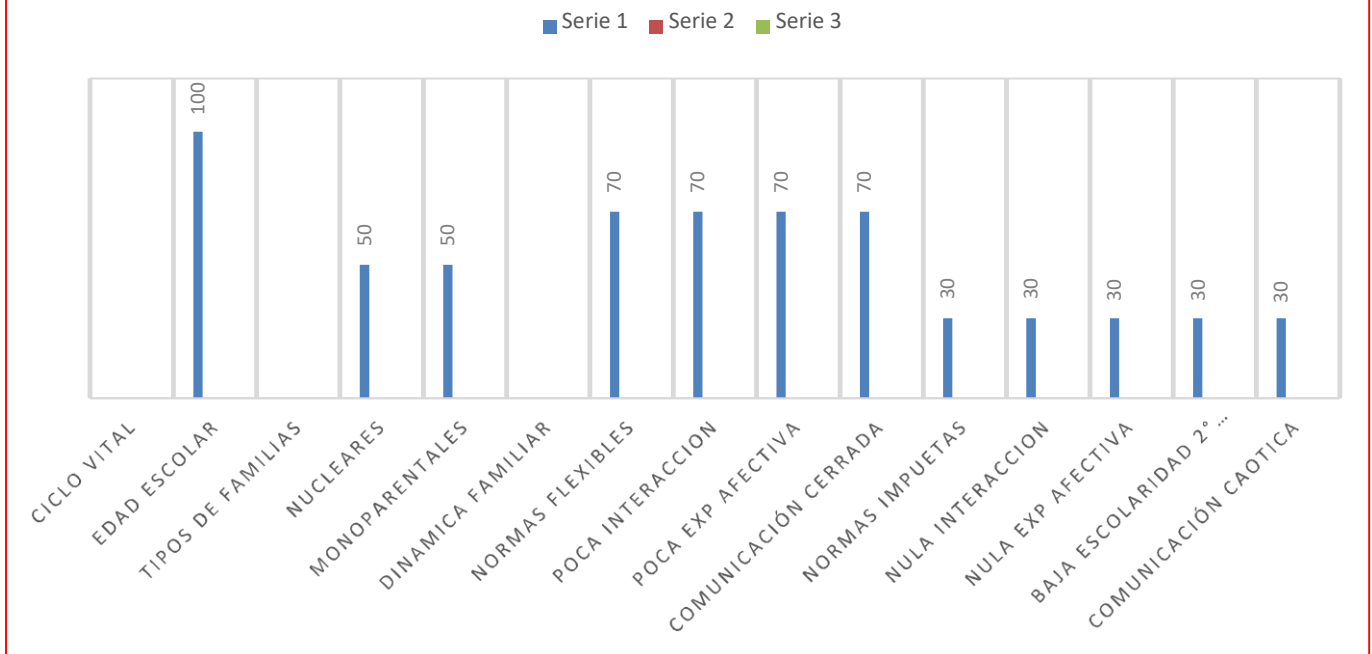
-La familia no coopera.

-Las limitaciones de la enseñanza son: alumnos distraídos, desmotivados, no les gusta venir a la escuela, no hacen tareas-solicitan más cooperación de los padres.

El 10% dicen: su modelo activo, a los estudiantes se les dificulta el aprendizaje y no les gusta, a los niños no les gusta leer, las familias no vienen a la institución, estilo de enseñanza desde la lúdica. Las limitaciones de la enseñanza: poco amor al estudio, son perezosos, tienen problemas en los hogares.

2.1.4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. FAMILIAS



El 70% familia disfuncional: no hay dinámica relacional, poca armonía, roles no claros, dificultad para adaptarse a nuevas circunstancias.

20%: severamente disfuncional: interacciones caóticas, comunicación cerrada, no expresiones de afecto, dificultad para cambiar las estructuras de poder.

10%: Moderadamente funcional: Relativa cohesión y afectividad, armonía ocasional, comunicación semiabierta, interacciones difíciles

2.2. PROYECTO PEDAGÓGICO

Podemos definir PROYECTO PEDAGÓGICO como el conjunto de estrategias y técnicas orientadas para mejorar la práctica docente, teniendo en cuenta las capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del alumnado. Siempre estará encaminada a buscar un aprendizaje constructivo, significativo y funcional, atendiendo a la diversidad del alumnado, es decir, ofrecer un aprendizaje individualizado y personalizado. No olvidaremos que los niños aprenden mediante la visualización de la naturaleza.

2.2.1. EL CANASTO DE LA NARRACION (TEJIENDO CONOCIMIENTOS DE LAS NARRACIONES)



2.2.1.1. OBJETIVO GENERAL

Fomentar en los estudiantes los relatos como una forma de reencuentro con la lectoescritura y nuevas formas de adquirir competencias cognitivas.



2.2.1.2. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA

A continuación expondremos las diferentes actividades elaboradas para trabajar la lectoescritura. Estas actividades han sido organizadas para llevar a cabo a lo largo de todo un curso escolar, por ello disponemos de actividades a realizar durante todo el año y otras actividades mensuales.

Actividades de la propuesta durante el año escolar.

- 1) canasto viajero
- 2) Tejiendo el canasto de lectura
- 3) El canasto de las tradiciones

Tabla N° 3. Actividades a realizar mensualmente

Actividades Meses	Nombre de la actividad	Explicación
Junio	Vamos con nuestros canastos a la biblioteca	Con los estudiantes iremos a la biblioteca con nuestros canastos con el fin de revisar y escoger libros q nos llamen la atención para la lectura en el salón, que lo utilizaremos en hora de lectura programadas en el área de lenguaje y otras áreas disciplinares.
Julio	Concurso de narraciones infantiles	Se invitara a los cursos de segundo a Quinto a que presenten narraciones propias de la chorrera, con el fin de escoger los primeros puestos, que muestren buena ilustración apropiado del cuento y del contexto y se les dará un premio a los ganadores del concurso.
Agosto	Visita al abuelo	Se programara una visita a la maloca de un abuelo, con el fin


		de escuchar narraciones contadas por él, luego al regresar al aula de clases cada estudiante en su cuaderno de lenguaje hará el escrito de las narraciones contadas por el abuelo, se hará las respectivas ilustraciones tal como lo indico el abuelo. Después de presentarlo en el cuaderno , lo escribirán en una hoja oficio para anexarlo al canasto de las narraciones del estudiante.
Septiembre		En esta fecha estaré atento para participar de la fiesta de las frutas que realiza la comunidad, donde se hará participe llevando frutas y cacerías.
Octubre	Boa ciega	Volvemos en octubre a retomar el cuento de la boa ciega y hacer una dramatización con ella, también escribirla y dibujarla.
Noviembre	Caatini (pintura de las narraciones)	exposición de narraciones de los niños, en el periódico mural de la Institución
Diciembre	Llegó la Navidad	Se decora la biblioteca con motivos navideños que los alumnos realizarán en las sesiones de Educación Plástica. Además se organizará un mercadillo donde los niños traerán libros que ya hayan leído, juguetes, material escolar.

Tabla. N° 2. Cronograma de actividades 2019.

Actividades Meses	Nombre de la actividad	Explicación
Enero	La ronda del venado	Con todo los estudiantes realizaremos una actividad de ronda donde se utilizara cantos en idioma como la del venado y luego cada estudiante escribirá el canto en el cuaderno de lenguaje con el fin de mejorar su caligrafía y ortografía.
Febrero	kue komeku (mi corazón)	Cada estudiante hará una narración de lo que más quiere, que le nazca del fondo del corazón. En este mes se trabajara con diferentes escritos de lo más profundo del corazón.
Marzo	Azuma da+ yote (así conto el abuelo)	Preguntar a los mayores sobre narraciones más antiguas, recopilarlos escribirlos y dibujarlos en una libreta que a fin de año se

		expondrá.
Abril	La canasta de los trajes tradicionales	Se escribirá algunas narraciones donde explique de donde salieron las diferentes pinturas de los trajes tradicionales de las diferentes etnias Boras. Muinanes, Okainas, Uitotos.
Mayo	El canasto de la casa del conocimiento	
junio	Festival fin de curso	Tras elaborar el libro de tradiciones durante todo el año, se llevará a cabo la fiesta de fin de curso con dicho recurso. Se organizarán juegos populares, bailes utilizando canciones y retahílas, recitales de poesía, representaciones teatrales de cuentos populares...

2.3. CONCLUSIONES

1. El colegio cuenta con un modelo pedagógico tradicional, el cual al ser directivo no incentiva la participación y creatividad de los estudiantes, este modelo debe ser sustituido por el constructivista, el cual permite la contextualización y potencializarían de las habilidades de los estudiantes; lo cual les permitiría a los estudiantes un mejor desempeño académico.
2. Aspectos tan importantes como la imaginación y la creatividad son limitados en algunos niños y niñas los cuales realizan el acto de leer de manera mecánica y poco significativa. Para estimular el interés de los niños y niñas para el aprendizaje significativo y relevante de la lectoescritura, se debe contar además de sus saberes previos, con su gusto e interés y con actividades, donde el estudiante, no sea un sujeto estático.
3. El tiempo compartido en familia es poco, por esta razón no existen buenos hábitos lectores desde el hogar y el tiempo libre es utilizado en otras actividades; con esto se observan padres de familia que desconocen la importancia de la lecto escritura en el proceso de formación de sus hijos, en el enriquecimiento de tipo cognitivo y en el fortalecimiento de vínculos familiares.
4. La mayoría de los niños y niñas en el hogar solo tienen textos académicos y no cuentan con literatura infantil, de igual manera frecuentan poco las bibliotecas o lugares donde pueden disfrutar de la lectura.
5. Teniendo en cuenta la actitud de asombro e interés encontrada en los estudiantes al aplicar el proyecto, se puede inferir que el uso de narraciones referentes y no referentes a la literatura infantil, incide de manera positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje, entendiendo que uno de los factores necesarios para cualquier proceso es la motivación, lo cual logramos a través de los textos que llevamos al aula, este resultado se puede utilizar como motor de arranque en el proyecto.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, Pérez Luis y González, Castro Paloma. (1996) *Dificultades m en la adquisición del proceso lector. Universidad de Oviedo.*

Blasco y Pérez (2007) *metodología de investigación en las ciencias de la actitud física y el deporte: ampliando horizonte*

Díaz Bravo, Laura, Torruco García, Uri, Martínez Hernández, Mildred y Varela Ruiz Margarita La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. Recepción 16 de abril de 2013; aceptación 13 de mayo de 2013

García, Melo Andrea y López, Pórtela, Laura Ximena. *Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior*

<https://comenio.files.wordpress.com/2007/11/bender.pdf>

Guzmán, Torres Leidy Tatiana, Duque, Aristizábal Claudia Patricia y Fajardo Valbuena Martha Elizabeth. *Interacciones cognitivas y afectivas docente-niños y su relación con la competencia lectora en educación primaria.* Revista Perspectivas Educativas – 2012

Pérez de Tudela y Báez Juan. *El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid-2014.*

Rodríguez, Mata, Estefanía (2014).*La influencia de los factores familiares en el rendimiento académico. 4º Grado en Trabajo Social Valladolid, 30 de Julio*

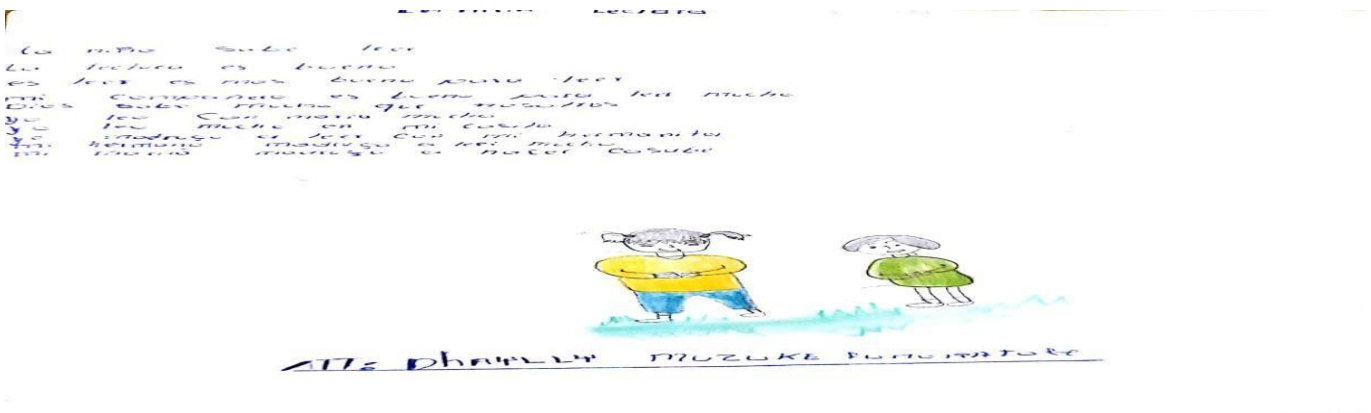
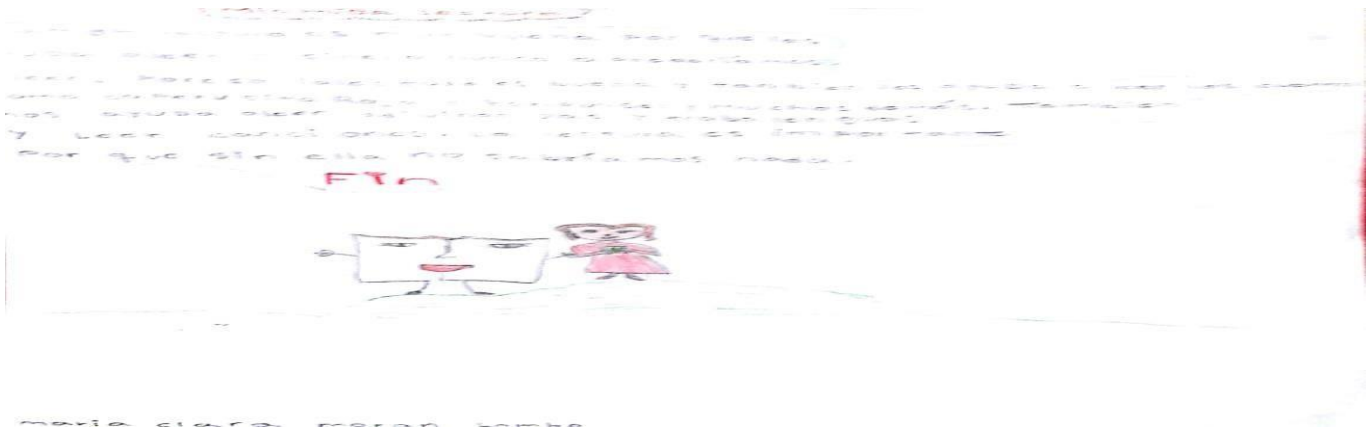
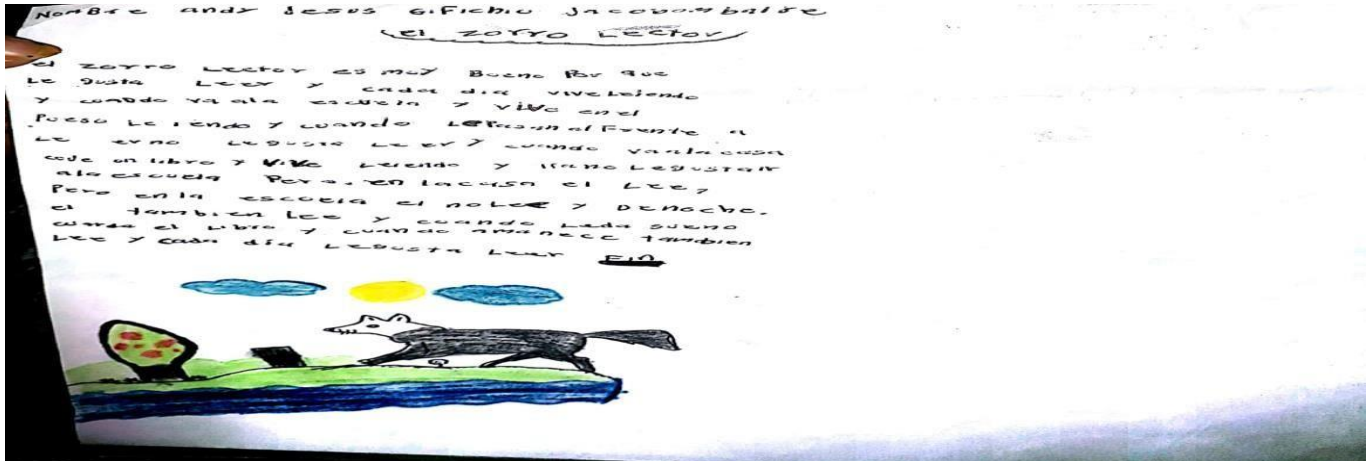
Viveros, Chavarría Edison Francisco y Vergara, Medina (2012) Cruz Elena (2014) Docentes Fundación Universitaria Luis Amigó. Grupos de Investigación “Familia, Desarrollo y Calidad de Vida” y “Estudios de fenómenos psicosociales”. 10 de marzo de

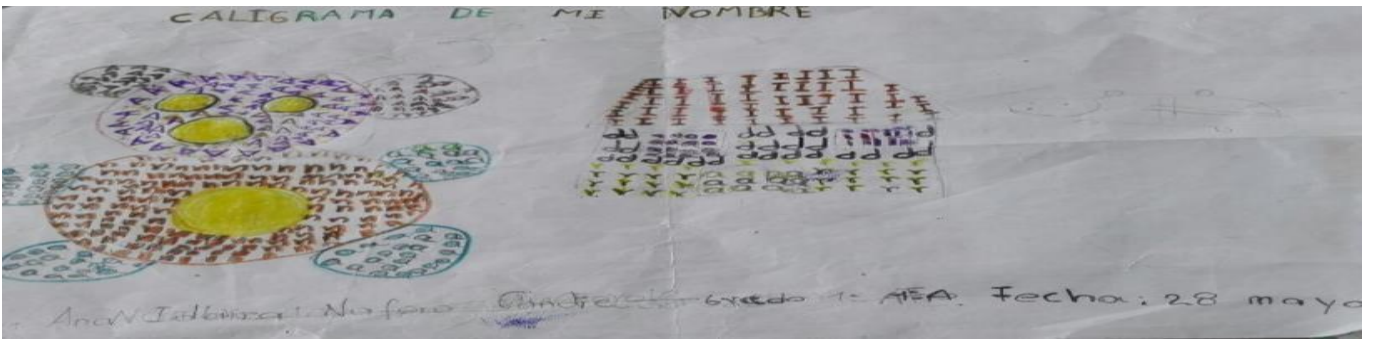
Cáceres, Núñez Ariadna Sofía, Donoso, González, Priscilla Alejandra Javiera Guzmán, González Alejandra. *Comprensión lectora “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en nb2” Santiago de Chile*

Durán, Sempio Camilo. *Revista de ciencias sociales y humanidades*. (2012)

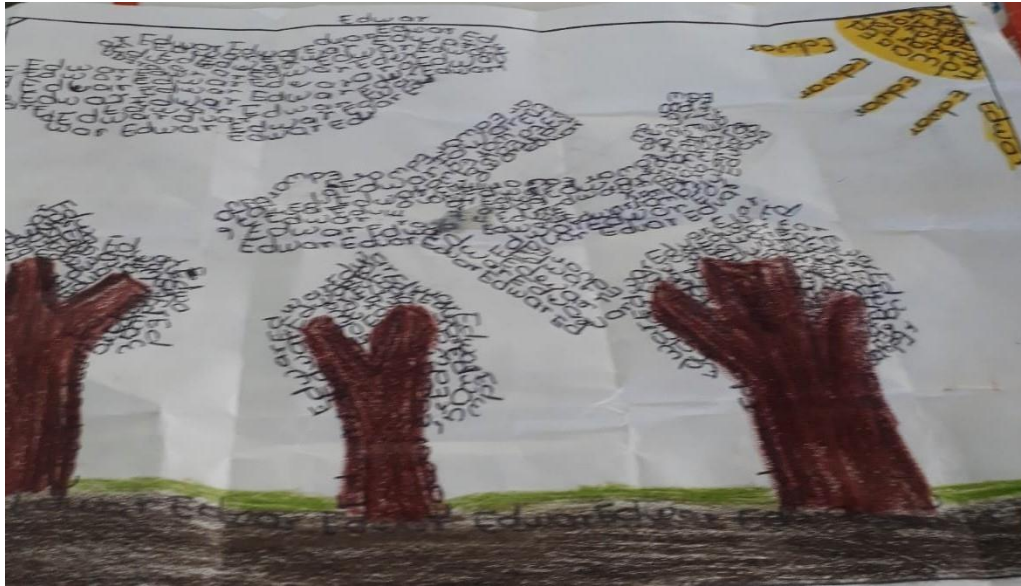
2.6. ANEXOS Y FUENTE DE VERIFICACION

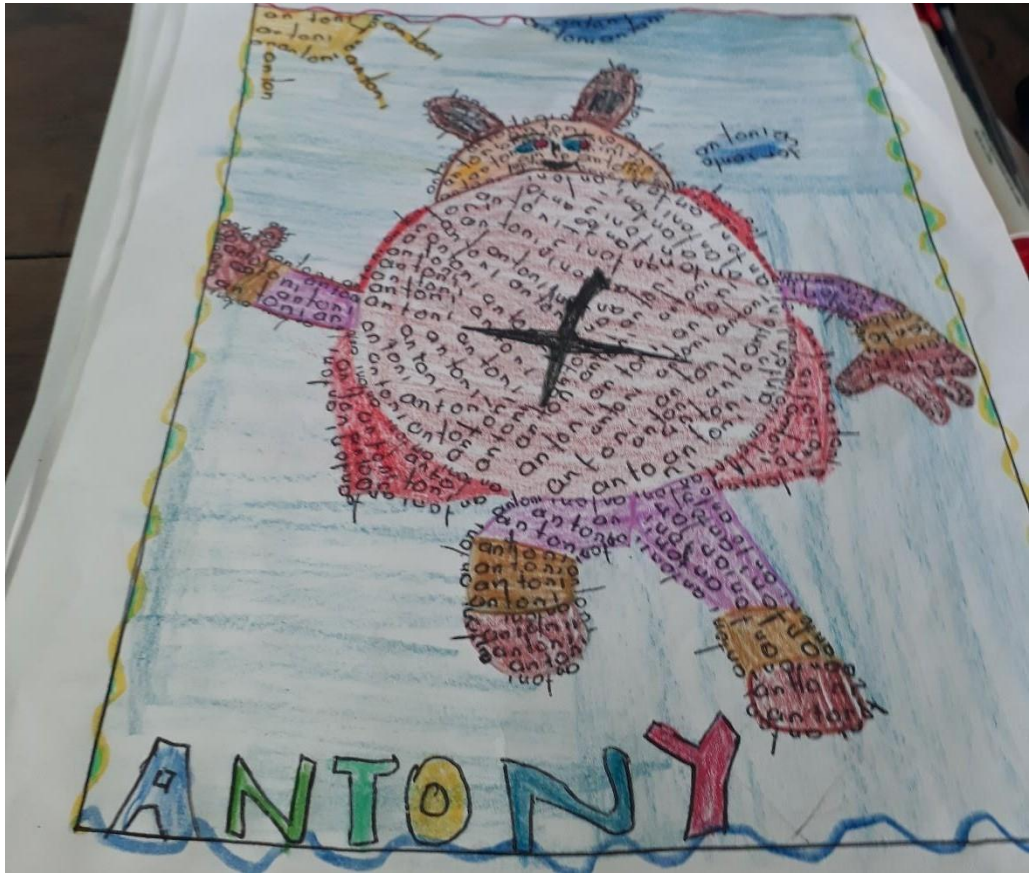
Historias de vida realizado con los niños de grado 1° y 4° de la sede santa teresita del niño jesus de la I E Casa del Conocimiento.











2.6.1. PROTOCOLO DE REGISTRO

2.6.1.1. ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Dora Isabel

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 7

Escala de Maduración:

<p>Figura A</p> <p><u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> b) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> 2 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 3 Integración</p>	<p>Figura 1</p> <p><u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 5 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 6 Perseverarían</p>
<p>Figura 2</p> <p><u> 0 </u> 7 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 8 Integración</p> <p><u> 0 </u> 9 Perseveración</p>	<p>Figura 3</p> <p><u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 11 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 12 a) Integración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 4</p> <p><u> 1 </u> 13 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 14 Integración</p>	<p>Figura 5</p> <p><u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma</p> <p><u> 1 </u> 16 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 17 a) Desintegración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 6</p> <p><u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos</p> <p><u> 0 </u> b) Líneas rectas</p> <p><u> 0 </u> 19 Integración</p> <p><u> 1 </u> 20 Perseveración</p>	<p>Figura 7</p> <p><u> 0 </u> 21 a) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> b) Distorsión de la forma</p> <p><u> 1 </u> 22 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 23 Integración</p>
<p>Figura 8</p> <p><u> 0 </u> 24 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 25 Rotación</p>	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
<p>Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.</p>		
<p>1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).</p>	<p>Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.</p>	<p>0</p>
<p>2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).</p>	<p>Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.</p>	<p>0</p>
<p>3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)</p>	<p>Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.</p>	<p>0</p>
<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>

son la mitad que el modelo		
7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo	Timidez y retraimiento.	0
8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.	Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”	1
9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)	Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.	0
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Dora Isabel de ocho años tuvo una puntuación de 7 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 6 años y 6 meses y 6 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y

agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Andy Dayana Kiriateke Moñatofe

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 5

Escala de Maduración:

<p>Figura A</p> <p><u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma</p> <p><u> 1 </u> b) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> 2 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 3 Integración</p>	<p>Figura 1</p> <p><u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 5 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 6 Perseveración</p>
<p>Figura 2</p> <p><u> 0 </u> 7 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 8 Integración</p> <p><u> 0 </u> 9 Perseveración</p>	<p>Figura 3</p> <p><u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 11 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 12 a) Integración</p> <p><u> </u> b) Línea Continua</p>

<p>Figura 4</p> <p><u>0</u> 13 Rotación</p> <p><u>0</u> 14 Integración</p>	<p>Figura 5</p> <p><u>0</u> 15 Modificación de la Forma</p> <p><u>1</u> 16 Rotación</p> <p><u>0</u> 17 a) Desintegración</p> <p><u>0</u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 6</p> <p><u>0</u> 18 a) Curvas por Ángulos</p> <p><u>0</u> b) Líneas rectas</p> <p><u>0</u> 19 Integración</p> <p><u>1</u> 20 Perseveración</p>	<p>Figura 7</p> <p><u>0</u> 21 a) Desproporción</p> <p><u>0</u> b) Distorsión de la forma</p> <p><u>0</u> 22 Rotación</p> <p><u>0</u> 23 Integración</p>
<p>Figura 8</p> <p><u>0</u> 24 Distorsión de la Forma</p> <p><u>0</u> 25 Rotación</p>	

<p>INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)</p> <p>Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.</p>		
<p>1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).</p>	<p>Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.</p>	<p><u>0</u></p>

<p>2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación.</p>	<p>Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.</p>	<p>0</p>
<p>3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)</p>	<p>Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.</p>	<p>0</p>
<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnostico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos</p>	<p>0</p>

borra y lo hace en el mismo lugar)	que asocian significados particulares a los dibujos.	
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Andy de siete años tuvo una puntuación de 5 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 6 meses y 7 años y 11 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Alexander

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

<p>Figura A</p> <p><u> 1 </u> 1 a) Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> b) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> 2 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 3 Integración</p>	<p>Figura 1</p> <p><u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 5 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 6 Perseveración</p>
<p>Figura 2</p> <p><u> 0 </u> 7 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 8 Integración</p> <p><u> 0 </u> 9 Perseveración</p>	<p>Figura 3</p> <p><u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 11 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 12 a) Integración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 4</p> <p><u> 1 </u> 13 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 14 Integración</p>	<p>Figura 5</p> <p><u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 16 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 17 a) Desintegración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 6</p> <p><u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos</p> <p><u> 0 </u> b) Líneas rectas</p> <p><u> 0 </u> 19 Integración</p> <p><u> 0 </u> 20 Perseveración</p>	<p>Figura 7</p> <p><u> 0 </u> 21 a) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> b) Distorsión de la forma</p> <p><u> 0 </u> 22 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 23 Integración</p>
<p>Figura 8</p> <p><u> 0 </u> 24 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 25 Rotación</p>	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)

<p>Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.</p>		
<p>1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).</p>	<p>Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.</p>	<p>0</p>
<p>2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).</p>	<p>Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.</p>	<p>0</p>
<p>3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)</p>	<p>Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.</p>	<p>0</p>
<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>

7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo	Timidez y retraimiento.	0
8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.	Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”	1
9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)	Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.	0
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Alexan de siete años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Sulay Atamavidal

Edad: 9 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 5

Escala de Maduración:

Figura A <u> 1 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 1 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 0 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Sulay de nueve años tuvo una puntuación de 5 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 6 meses y 7 años y 11 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Andy Jesus

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración

	<u>0</u> b) Línea Continua
Figura 4 <u>1</u> 13 Rotación <u>0</u> 14 Integración	Figura 5 <u>0</u> 15 Modificación de la Forma <u>1</u> 16 Rotación <u>0</u> 17 a) Desintegración <u>0</u> b) Línea Continua
Figura 6 <u>0</u> 18 a) Curvas por Ángulos <u>0</u> b) Líneas rectas <u>0</u> 19 Integración <u>0</u> 20 Perseveración	Figura 7 <u>0</u> 21 a) Desproporción <u>0</u> b) Distorsión de la forma <u>1</u> 22 Rotación <u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
<p>Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.</p>		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	<u>0</u>

<p>2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación.</p>	<p>Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.</p>	<p>0</p>
<p>3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)</p>	<p>Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.</p>	<p>0</p>
<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnostico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos</p>	<p>0</p>

borra y lo hace en el mismo lugar)	que asocian significados particulares a los dibujos.	
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Andy de ocho años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Duber Diomedez Kudiramena Ahama

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 9

Escala de Maduración:

<p>Figura A</p> <p><u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma</p> <p><u> 1 </u> b) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> 2 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 3 Integración</p>	<p>Figura 1</p> <p><u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 5 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 6 Perseveración</p>
<p>Figura 2</p> <p><u> 0 </u> 7 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 8 Integración</p> <p><u> 0 </u> 9 Perseveración</p>	<p>Figura 3</p> <p><u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 11 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 12 a) Integración</p> <p><u> 1 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 4</p> <p><u> 1 </u> 13 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 14 Integración</p>	<p>Figura 5</p> <p><u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma</p> <p><u> 1 </u> 16 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 17 a) Desintegración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>

Figura 6 <u>0</u> 18 a) Curvas por Ángulos <u>0</u> b) Líneas rectas <u>0</u> 19 Integración <u>1</u> 20 Perseveración	Figura 7 <u>0</u> 21 a) Desproporción <u>0</u> b) Distorsión de la forma <u>0</u> 22 Rotación <u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974) Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	<u>0</u>
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o 2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	<u>0</u>
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que	<u>0</u>

círculos son rayas (de 2mm. O más)	tratan de evitar hacer lo que se les pide.	
4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.	Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.	0
5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.	“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.	0
6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo	Ansiedad, conducta retraída, timidez	0
7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo	Timidez y retraimiento.	0
8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.	Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”	1
9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)	Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.	0
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y	0

figuras	controles externos.	
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Duber de siete años tuvo una puntuación de 9 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 5 años y 9 meses y 5 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Oscar Naforo Candre

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 7

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 1 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación	Figura 3 <u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma

<u>0</u> 8 Integración <u>0</u> 9 Perseveración	<u>0</u> 11 Rotación <u>1</u> 12 a) Integración <u>0</u> b) Línea Continua
Figura 4 <u>1</u> 13 Rotación <u>0</u> 14 Integración	Figura 5 <u>0</u> 15 Modificación de la Forma <u>0</u> 16 Rotación <u>0</u> 17 a) Desintegración <u>0</u> b) Línea Continua
Figura 6 <u>0</u> 18 a) Curvas por Ángulos <u>1</u> b) Líneas rectas <u>0</u> 19 Integración <u>0</u> 20 Perseveración	Figura 7 <u>0</u> 21 a) Desproporción <u>0</u> b) Distorsión de la forma <u>1</u> 22 Rotación <u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
<p>Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.</p>		
1. Orden Confuso. Figura	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7	<u>0</u>

secuencia lógica (y no por falta de espacio).	años. Significativo a partir de esa edad.	
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación.	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0
4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.	Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnostico a medida que los niños crecen.	0
5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.	“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.	0
6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo	Ansiedad, conducta retraída, timidez	0
7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo	Timidez y retraimiento.	0
8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.	Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”	1

9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)	Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.	0
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Oscar de 8 años tuvo una puntuación de 7 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 6 años y 6 meses y 6 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Yessy Yuriela Kogua Salaz

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 1 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Yessy de ocho años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Diana Marcela Kiriateke Gudimugo

Edad: 9 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 5

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 1 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Diana de nueve años tuvo una puntuación de 5 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 6 meses y 7 años y 11 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Alice Vanessa Perdomo Ortiz

Edad: 9 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 1 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 1 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>1</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	1

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Alice de nueve años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 6 años y 6 meses y 6 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Rixdis Sevastian Segundo Moanema

Edad: 9 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 3

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Rixdis de nueve años tuvo una puntuación de 3 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 8 años y 6 meses y 8 años y 11 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Juan Jose Neicase Farecatde

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 1 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 1 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>1</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>0</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Juan Jose de ocho años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además un indicador emocional de Acting Out” o descarga de impulsos hacia afuera en la conducta. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Hanelis Tejada Giagrecudo

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 9

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 1 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>1</u> 24 Distorsión de la Forma <u>1</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Hanelis de siete años tuvo una puntuación de 9 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 5 años y 9 meses y 5 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Ohaylly Muzuke Funoratofe

Edad: 10 AÑOS

Grado Escolar: Segundo Puntaje Crudo: 4

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 1 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 1 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Ohaylly de diez años tuvo una puntuación de 4 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 8 años y 8 años y 5 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Elvia Sofía García Kueconamuy

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 1 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>1</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Elvia Sofia de siete años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Heinsy Zoheli Foriratofe siakc

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 7

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 1 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 1 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 1 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Heinsy de ocho años tuvo una puntuación de 7 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 6 años y 6 meses y 6 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Yaidy Alexan Dratete yeperdomo

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 3

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 0 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>1</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Yaidy de ocho años tuvo una puntuación de 3 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 8 años y 6 meses y 8 años y 11 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Breadala rayne Buynajei rotieroque

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 7

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 1 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 1 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 1 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>1</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		2

Análisis: Breadala de ocho años tuvo una puntuación de 7 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 6 años y 6 meses y 6 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además dos indicadores emocionales uno de impulsividad y agresividad a nivel conductual y otro de temor, ansiedad y débil contacto con la realidad. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Yarledis Sofia Faidoteri Gabba

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo **Puntaje Crudo:** 4

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 1 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Yarledis de ocho años tuvo una puntuación de 4 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 8 años y 8 años y 5 meses, y con CI media relacional de 90-100. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Maria Ciara Moran lombo

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 1 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 0 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 1 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>1</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: María de ocho años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Tania Xiomara Zafiama Fajardo

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 5

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 0 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 1 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 1 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 0 </u> b) Distorsión de la forma <u> 1 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>0</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Tania de ocho años tuvo una puntuación de 5 lo que indica desde el test de Bender que es una niña que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 6 meses y 7 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROTOCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Oscar Gifichiu

Edad: 8 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 5

Escala de Maduración:

Figura A <u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma <u> 0 </u> b) Desproporción <u> 0 </u> 2 Rotación <u> 1 </u> 3 Integración	Figura 1 <u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 5 Rotación <u> 0 </u> 6 Perseveración
Figura 2 <u> 0 </u> 7 Rotación <u> 0 </u> 8 Integración <u> 0 </u> 9 Perseveración	Figura 3 <u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma <u> 0 </u> 11 Rotación <u> 1 </u> 12 a) Integración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 4 <u> 0 </u> 13 Rotación <u> 0 </u> 14 Integración	Figura 5 <u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma <u> 0 </u> 16 Rotación <u> 0 </u> 17 a) Desintegración <u> 0 </u> b) Línea Continua
Figura 6 <u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos <u> 0 </u> b) Líneas rectas <u> 0 </u> 19 Integración	Figura 7 <u> 0 </u> 21 a) Desproporción <u> 1 </u> b) Distorsión de la forma <u> 0 </u> 22 Rotación

<u>0</u> 20 Perseveración	<u>1</u> 23 Integración
Figura 8 <u>0</u> 24 Distorsión de la Forma <u>0</u> 25 Rotación	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)		
Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.		
1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0

<p>4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.</p>	<p>0</p>
<p>5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más grande que el de la tarjeta.</p>	<p>“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.</p>	<p>0</p>
<p>6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo</p>	<p>Ansiedad, conducta retraída, timidez</p>	<p>0</p>
<p>7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo</p>	<p>Timidez y retraimiento.</p>	<p>0</p>
<p>8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.</p>	<p>Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”</p>	<p>1</p>
<p>9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)</p>	<p>Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.</p>	<p>0</p>
<p>10. Expansión. Empleo de dos hojas o más</p>	<p>Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.</p>	<p>0</p>
<p>11. Marco alrededor de las figuras</p>	<p>Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.</p>	<p>0</p>
<p>12. Cambios o añadidos</p>	<p>Niños abrumados por temores y ansiedades o</p>	<p>0</p>

	por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	
Total número de indicadores emocionales:		1

Análisis: Oscar de ocho años tuvo una puntuación de 5 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 6 meses y 7 años y 11 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

PROCOLO DE REGISTRO

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS

(E. Koppitz)

Nombre: Yoisi emiliumi

Edad: 7 AÑOS

Grado Escolar: Segundo

Puntaje Crudo: 6

Escala

de

Maduración:

<p>Figura A</p> <p><u> 0 </u> 1 a) Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> b) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> 2 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 3 Integración</p>	<p>Figura 1</p> <p><u> 0 </u> 4 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 5 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 6 Perseveración</p>
<p>Figura 2</p> <p><u> 0 </u> 7 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 8 Integración</p> <p><u> 0 </u> 9 Perseveración</p>	<p>Figura 3</p> <p><u> 1 </u> 10 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 11 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 12 a) Integración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 4</p> <p><u> 1 </u> 13 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 14 Integración</p>	<p>Figura 5</p> <p><u> 0 </u> 15 Modificación de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 16 Rotación</p> <p><u> 0 </u> 17 a) Desintegración</p> <p><u> 0 </u> b) Línea Continua</p>
<p>Figura 6</p> <p><u> 0 </u> 18 a) Curvas por Ángulos</p> <p><u> 0 </u> b) Líneas rectas</p> <p><u> 0 </u> 19 Integración</p> <p><u> 0 </u> 20 Perseveración</p>	<p>Figura 7</p> <p><u> 0 </u> 21 a) Desproporción</p> <p><u> 0 </u> b) Distorsión de la forma</p> <p><u> 1 </u> 22 Rotación</p> <p><u> 1 </u> 23 Integración</p>
<p>Figura 8</p> <p><u> 0 </u> 24 Distorsión de la Forma</p> <p><u> 0 </u> 25 Rotación</p>	

INDICADORES DE DESAJUSTE EMOCIONAL. (Koppitz. 1974)

Los doce indicadores diferencian entre niños con problemas emocionales y sin ellos. Los seis subrayados muestran significación estadística y tienen valor diagnóstico tanto por separado como en número de los mismos presentes en un protocolo. Hay significación estadística si aparecen 3 o más indicadores. (más del 50% de los niños con 3 indicadores, el 80% con 4 indicadores y el 100% de los niños con 5 o más, presentan serios desajustes emocionales). Los dos últimos tienen gran significación clínica pero no estadística, por ser poco frecuentes.

1. Orden Confuso. Figura distribuidas al azar, sin ninguna secuencia lógica (y no por falta de espacio).	Falta capacidad para planificar, ordenar el material. Confusión mental. Común de 5 a 7 años. Significativo a partir de esa edad.	0
2. Línea Ondulada (figura 1 y/o2) dos o más cambios en la dirección de la línea de puntos-círculos (no puntúa si es rotación).	Inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, bien por dificultades de control motor debidas a tensiones emocionales. Puede deberse a factores orgánicos y/o emocionales.	0
3. Rayas en lugar de Círculos (fig. 2) la mitad o más de los círculos son rayas (de 2mm. O más)	Impulsividad, falta de interés o de atención. Niños preocupados por sus problemas o que tratan de evitar hacer lo que se les pide.	0
4. Aumento progresivo de tamaño (fig. 1,23) Los puntos y círculos últimos son el triple que los primeros.	Baja tolerancia a la frustración y explosividad. Normal en niños pequeños. Valor diagnóstico a medida que los niños crecen.	0
5. Gran tamaño (macro grafismo) Uno o más de los dibujos es un tercio más	“Acting Out” (descarga de impulsos hacia afuera, en la conducta) dificultades de procesamiento mental.	0

grande que el de la tarjeta.		
6. Micrografía (micro grafismo) Uno o más dibujos son la mitad que el modelo	Ansiedad, conducta retraída, timidez	0
7. Líneas Finas. Casi no se ve el dibujo	Timidez y retraimiento.	0
8. Repaso del dibujo o de los trazos. El dibujo o parte de está repasado o reformado con líneas fuertes, impulsivas.	Impulsividad, agresividad y conducta “acting out”	1
9. Segundo Intento. Abandona o borra un dibujo antes o después de terminarlo y empieza de nuevo en otro lugar de la hoja. (no se computa si borra y lo hace en el mismo lugar)	Niños que saben que no lo hacen bien, pero son impulsivos y les falta el control interno necesario para borrar y corregir cuidadosamente la parte incorrecta. No termina lo que le resulta difícil, abandona. También se da en niños ansiosos que asocian significados particulares a los dibujos.	0
10. Expansión. Empleo de dos hojas o más	Impulsividad y conductas “acting out”. Normal en preescolares, después aparece casi exclusivamente en niños deficientes y perturbados emocionalmente.	0
11. Marco alrededor de las figuras	Pobre autocontrol, necesitan y quieren límites y controles externos.	0
12. Cambios o añadidos	Niños abrumados por temores y ansiedades o por sus propias fantasías, débil contacto con la realidad.	0

Total número de indicadores emocionales:	1
---	----------

Análisis: Yoisi de siete años tuvo una puntuación de 6 lo que indica desde el test de Bender que es un niño que según su desempeño y de acuerdo con el nivel de desarrollo visomotriz se ubica en una edad mental de 7 años y 7 años y 5 meses, y con CI media relacional de 80-90. Presenta además, un indicador emocional de impulsividad y agresividad a nivel conductual. Estos indicios pueden llevar a que se presenten dificultades de comportamiento y/o desempeño escolar.

2.6.3. ENTREVISTA A LAS FAMILIAS

2.6.3.1. IDENTIFICACION DE LA FAMILIA

- Nombre de la familia (Apellidos): _____
- Dirección _____
- Barrio _____
- Teléfono _____
- Correo electrónico _____
- Composición familiar _____

Nombre	Edad	Parentesco	Estado civil	Ocupación	Nivel educativo

- CICLO VITAL

- Consolidación de pareja
- Pareja con un hijo
- Familia preescolar
- Familia escolar
- Adolescente(s)
- Adultos jóvenes
- Nido atestado
- Nido vacío

- TIPO DE FAMILIA

- Nuclear con hijos propios
- Nuclear con hijos adoptados
- Extensa
- Monoparental(madre)
- Monoparental(padre)
- Fraternal
- Reconstituida
- Unicelular
- Parejas sin hijos
- Nuclear transitoria
- Relaciones paralelas de organización

DINAMICA FAMILIAR

- ¿QUIÉN ES EL PROVEEDOR ECONÓMICO DE LA FAMILIA?
 - El padre
 - La madre
 - Un hijo_ ¿Cuál? _____
 - Otro__ ¿Cuál?_____

- ¿QUIÉN PREMIA A LOS HIJOS?
 - El padre

- La madre
 - Un hijo ¿Cuál? _____
 - Otro___ ¿Cuál? _____
-
- ¿QUIÉN DETERMINA LAS NORMAS QUE SE APLICAN?
 - El padre
 - La madre
 - Un hijo ¿Cuál? _____
 - Otro___ ¿Cuál? _____
-
- ¿CÓMO SE DAN LAS NORMAS?
 - Impuestas
 - Negociadas
 - Otro___¿Cuál? _____
-
- ¿CÓMO SON LOS LÍMITES?
 - Difusos
 - Claros
 - Rígidos
 - No se dan

- SE DAN LOS LIMITES

- Interpersonales Si__no____

- ¿porque?_____

- ¿En los diferentes subsistemas? Sí____ No____

- ¿Por qué? _____

- ¿En el sistema familiar y el supra sistema comunidad? Si__

- No__¿Porqué?_____

- ¿Hay habilidad del sistema familiar para cambiar de estructura, de poder, roles, reglas de relación en respuestas a las denominadas situaciones y del desarrollo?

- ESTILO Y CAPACIDAD DE NEGOCIACIÓN:

- Rígido____

- Flexible____

- Caótico____

- ROLES Y REGLAS DE RELACIÓN

- Rígido____

- Flexible____

- Caótico____

- ¿CÓMO SE DA LA COMUNICACIÓN EN SU FAMILIA?
 - Positiva___
 - Negativa___
 - Bloqueada___
 - Desviada___
 - Dañada___
 - Digital___
 - Analógica___
 - No verbal___
 - Por escrito___
 - Otra_____
 - ¿Cuál?_____

- ¿Cómo se da la comunicación en su familia?
 - Conflictivas
 - Buenas
 - Muy buenas
 - Distantes
 - Buenas, pero distantes
 - Buenas, pero conflictivas
 - ¿Hay disgregación? (no implica afectiva)
 - Amalgamiento (simbiosis)

- Otro ¿Cuál? _____
- ¿Cómo se demuestran el afecto en su familia?
 - Con abrazos
 - Con regalos
 - Con consejos
 - Hablando
 - Otro ¿Cuál? _____

2.6.2. INVENTARIO DE CARACTERISTICAS FAMILIARES DE RIESGO

Tabla N 5. Caracterización de la familia

Marque con una X si han existido estas Características en la familia.

• Economía familiar critica	
• predomina el bajo nivel educacional en los adultos jefes de familia	
• ambiente comunitario insalubre	
• Existe un miembro en la familia apto para trabajar y no trabaja	
• Condiciones inseguras de la vivienda (estado físico)	
• Hacinamiento	
• Déficit de alguno de estos servicios en el hogar agua, sanitarios, energía	
• Ausencia de algunos de estos equipos básicos(refrigerador, televisor)	
• Convivencia de tres y más generaciones	
• Un solo progenitor al cuidado de hijo(S) menor(Es)	
• Convivencia de exparejas en el hogar	

<ul style="list-style-type: none"> • Menores al cuidado de los abuelos o tutores (no hay padres en el hogar) 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hogar de reconstitución? (cambios de dos o más parejas) 	
Procesos críticos normativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo matrimonio en el hogar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Niño menor de edad en la familia 	
<ul style="list-style-type: none"> • Embarazada en el hogar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Adolescente en el hogar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Senescente en el hogar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Salida hijo(a) en el hogar (nido vacío) 	
procesos crónicos de salud	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante con descompensación de su enfermedad crónica 	
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas nutricionales o más prácticas alimenticias en la familia 	
<ul style="list-style-type: none"> • Embarazo o madre adolescente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia es bebedor de riesgo o adicto a bebidas alcohólicas 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia es adicto a sustancias psicoactivas 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia con VIH-SIDA 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia con cáncer 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia es discapacitado físico y/o mental 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia está en fase terminal 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante de la familia con conducta suicida 	
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas genéticos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de infertilidad y/o concepción 	
<ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones de abuso, negligencia, maltrato o abandono 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante presenta conducta antisocial 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pareja en proceso de separación o divorcio 	
<ul style="list-style-type: none"> • Familia en duelo por muerte de un integrante 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida material por accidente, catástrofe o una propiedad 	
<ul style="list-style-type: none"> • Algún integrante presenta conflicto laboral 	

• algún miembro joven se encuentra desvinculado del estudio	
• incorporación o reincorporación de uno o más integrantes	
• Separación eventual (mismo u otro motivo)	
• Algún integrante preso Afrontamiento familiar	
• Reinciden y/o dilatan la atención de salud	
• Tendencias a no cumplir o subvalorar las indicaciones terapéuticas	
• Utilizan medio de curaciones espirituales en situaciones de los médicos	
• Existen creencias y/o prácticas religiosas perjudiciales a la salud	
• Mal higiene en el hogar	
• La familia no cuenta con apoyo de los familiares fuera del nuclear	
• Carencia de algún servicio básico de salud necesitado	
• Cuenta con pocos recursos de apoyo comunitario (vecinos, organizaciones e instituciones)	
• La familia manifiesta signos de aislamiento social	

Contexto económico y cultural de la vida Familiar.

2.6.3. PRUEBA DE PERCEPCION DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (FF-SIL)

A continuación, se presentan situaciones que pueden ocurrir en su familia. Usted debe marcar con una X en la casilla que le corresponda a su respuesta de acuerdo a la frecuencia en que las situaciones se presenten.

Tabla Nº 6. Prueba de percepción familiar

De conjunto se toman las decisiones	Casi nunca	Pocas Veces	A Veces	Muchas Veces	Casi siempre
• Para cosas importantes de la familia					
• En mi casa predomina la armonía					

• En mi casa cada uno cumple con sus responsabilidades					
• Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana					
• Nos expresamos insinuaciones de forma clara y directa					
• Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos					
• Experiencias de otras familias ante situaciones difíciles					
• Cuando alguno de la familia tiene problemas los demás lo ayudan					
• Se distribuyen las tareas de forma que nadie este sobrecargado					
• Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones					
• podemos conversar diversos temas sin temor					
• somos capaces de buscar ayuda en otras personas					
• cada cual es respetado en el núcleo familiar					
• nos demostramos el cariño					

que nos tenemos					
-----------------	--	--	--	--	--

2.6.4. Entrevista a Docentes de la casa del conocimiento

Objetivo: Valorar las estrategias metodológicas utilizadas por la docente para el desarrollo de habilidades de la lectoescritura y su incidencia en los resultados escolares de los estudiantes.

I- Datos Generales:

Nombre del Centro: Fecha:

Grado que imparte: Sexo:

Experiencia docente:

Nivel Académico: Bachiller () Normalista () Universitario () Otros títulos ()

II- Desarrollo

1- ¿Qué estrategias utiliza usted para la enseñanza de la lectoescritura?

2- ¿Cómo ha influido el uso de las estrategias que utiliza en los resultados escolares de sus alumnos?

3- ¿Sus estudiantes ya leen correctamente, oraciones, párrafos y lecturas?

4- ¿Sus estudiantes ya escriben correctamente, oraciones, párrafos y lecturas?

5- ¿Qué método usted considera como el más adecuado en la enseñanza de la lectoescritura? ¿Por qué?

6- ¿Qué factores considera usted que afectan el proceso de enseñanza de la lectoescritura?

7- ¿Ha recibido talleres o capacitaciones acerca de la lectoescritura por parte del director o del MINED? Cuántos? Y con qué frecuencia?

8- ¿Qué limitaciones presenta para la enseñanza de la lectura y escritura?

9- ¿Qué dificultades han presentado sus estudiantes en la lectoescritura?

10-¿Qué acciones o estrategias ha utilizado para tener un mejor resultado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?

11-¿Los padres de familia ayudan y supervisan las tareas asignadas?

12-- ¿Qué sugerencia le daría usted a los padres de familia para mejorar en la atención de sus hijos?

2.4 historias de vida de los niños (pasar una fotocopia de una historia de vida de los niños.

2.5 test de Bender aplicado a niños (colocar una fotocopia de uno de los test de niños aplicada)