

Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con Trastorno del Espectro Autista ¹

Development of Creative Narrative Imagination in a Child with Autism Spectrum Disorder

Claudia Ximena González Moreno.
Universidad Iberoamericana de Puebla, México

(Rec: junio de 2020- Accept: noviembre de 2020)

Resumen

La imaginación narrativa creadora es una formación psicológica de la niñez que posibilita que los niños vean las cosas desde el punto de vista del otro. En el Trastorno del Espectro Autista (TEA) esta formación psicológica tiene comprometido su desarrollo. El objetivo de este artículo es explicar de qué manera se desarrolla la imaginación narrativa creadora en un niño con TEA. Esta investigación es de diseño pre-test - post-test. La intervención se fundamentó en el uso de las actividades de lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo a partir de una interacción comunicativa intencionada con una duración de tres años. Los resultados mostraron que las actividades de lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo posibilitaron que el niño con TEA creara vínculos afectivos y que encontrara su propia voz para expresar su mundo interior, usando el lenguaje en un profundo dinamismo de interacciones comunicativas y sociales (utilizando para ello, el lenguaje verbal, no verbal y gestual, así como los silencios). Por consiguiente, tales actividades permitieron el desarrollo de la imaginación narrativa creadora, lo que contribuye a la prevención de dificultades de salud mental en el niño con TEA.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, imaginación, literatura infantil, juego, empatía, salud mental.

Abstract

The creative narrative imagination is a psychological formation of childhood that enables children to see things from the other's point of view. In Autism Spectrum Disorder (ASD) this psychological training has its development compromised. The purpose of this article is to explain how creative narrative imagination develops in a child with Autism Spectrum Disorder. This research is of pre-test - post-test design. The intervention used shared reading activities of children's literature and narrative play based on an intentional interaction for three years. The results show that these activities enable the child with ASD to create emotional bonds and to find his or her voice to express his or her inner world using language. Therefore, they allow the full development of creative narrative imagination, which contributes to the prevention of mental health difficulties in children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, imagination, children's literature, play, empathy, mental health.

Correspondencia a: Claudia González, clauxigo@hotmail.com

¹ Este estudio forma parte de una de las fases de la investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: "La imaginación narrativa creadora en la Niñez" del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE, Universidad de Manizales, Colombia; Pontificia Universidad de Católica de São Paulo PUC-SP, Brasil; El Colegio de la Frontera Norte COLEF, México; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina; Universidad Nacional de Lanús, Argentina; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una alteración del desarrollo neurobiológico y neuropsicológico (Rivière, 1997, 2001; Belinchón, 2019; Moessnang, Baumeister, Tillmann, Goyard, Charman, et al., 2020) que afecta la comunicación social (Zwaigenbaum, Bryson y Garon, 2013), la interacción (Rivière y Martos, 2000), la atención conjunta (Mundy, 2017), la capacidad de reconocer el estado mental del otro también conocido como teoría de la mente (ToM) (Rivière, 2001), la flexibilidad cognitiva (Ayuda-Pascual & Martos-Pérez, 2007), la función simbólica (González-Moreno, 2018a, 2018b) y la imaginación narrativa creadora. Estas alteraciones afectan el desarrollo armónico de la salud mental, entendida como un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción, de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y espirituales para transitar por la vida cotidiana, establecer relaciones significativas y contribuir a la comunidad (Ley de Salud Mental en Colombia, 2013). Cuando se afecta la salud mental en la niñez se altera la gestión de las emociones y la interacción social, lo que genera angustia, ansiedad y problemas en las actividades diarias tanto en el niño con TEA como en su familia, en el bienestar, calidad de vida y relaciones humanas.

La imaginación en esta investigación tiene dos características, por un lado, es narrativa y por otro es creadora. Al ser narrativa contribuye con la organización de la experiencia con significados simbólicos (Bruner, 1988) y con un recorrido poético y emotivo (Reyes, 2020), porque genera la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona (Nussbaum, 2010). Al ser creadora posibilita el surgimiento de la idea y la elaboración de un plan para su realización (Dyachenko, 2010). La imaginación narrativa creadora es una formación psicológica fundamental de la niñez que permite aprender a vivir conjuntamente. Favorece que los niños se relacionen bien con el mundo que los rodea porque les ayuda a entender los sentimientos y expectativas de los demás, facilita que los niños vean las cosas desde el punto de vista del otro, propicia las relaciones interpersonales porque les permite imaginar tanto la experiencia del otro como las acciones y actitudes de los demás y las propias, así como transformarlas. También posibilita asumir retos, ayuda a recordar más y mejor, genera más y nuevas ideas interpeándolas, identificando sus contradicciones, sus juicios de valor y sus ambivalencias.

La imaginación narrativa creadora se refiere a un proceso psicológico complejo, cuyo contenido incluye la creación de imágenes a partir del uso del lenguaje, poniendo en movimiento nuevas ideas y experiencias con sentido en actividades compartidas con los otros, las cuales posibilitan la negociación de nuevas significaciones. Estas imágenes pueden ser parte de la realidad o también pueden ser retomadas de las obras poéticas y narrativas, con las que el niño tiene la experiencia de interactuar con el poder simbólico del lenguaje. La imaginación narrativa creadora también posibilita seleccionar, planear y aplicar un conjunto de acciones para resolver un problema. La imaginación narrativa creadora se puede presentar en diferentes planos de la acción: materializado (objetos como sustitutos de otros), perceptivo (imágenes visuales) y verbal (palabra). En cada uno de estos planos se puede resolver un problema, lo que cambia es el objeto con el cual opera el niño: un sustituto objetual, una imagen o una palabra. El cambio de

la forma de la acción requiere de la actividad orientativa por parte del adulto inicialmente en el medio compartido, lo que conduce a transformaciones sucesivas para la formación gradual de cada acción. Después se desarrolla la iniciativa en el niño también durante la interacción comunicativa y social. El rol del adulto es salir al encuentro del niño, escucharlo, acogerlo y conversar con él, lo que moviliza la acción del pequeño. El adulto también debe tener la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo del otro y participar de su experiencia, lo que supone sensibilidad para identificar el estado emocional del niño y apoyarlo en la realización de las acciones en los diferentes niveles: materializado, perceptivo y verbal. Cada acción está distribuida de manera sistémica en el cerebro, en forma de sistema funcional complejo, de modo que una afectación genera una desintegración de ese sistema funcional (Luria, 2005). Asimismo, cada acción está garantizada por la actividad cerebral (Sechenov, 1978) y por la actividad cultural conjunta en la que participa el niño con TEA. Cuando un niño está aprendiendo una acción nueva hay una gran cantidad de actividad cerebral, que se reduce sensiblemente al mínimo en la medida que se va automatizando. De tal forma, que cuando logra automatizar una acción, el cerebro utiliza la cantidad de actividad cerebral mínima necesaria (Quintanar-Rojas, 2002). La imaginación narrativa creadora es una necesidad del desarrollo neuropsicológico, cognitivo, emocional, artístico, estético y de la personalidad del niño, y en particular del niño con TEA. De esta manera, se constituye en un desafío promover su desarrollo para que el niño reconozca las emociones que configuran la interioridad humana y el sentido de las relaciones sociales.

La imaginación narrativa creadora se desarrolla, entre otras formaciones psicológicas como el pensamiento reflexivo, la actividad voluntaria, la actividad comunicativa desplegada, la función simbólica, los motivos cognitivos amplios y el sentido de la actividad propia, cuando el niño participa en actividades de lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo con el uso del lenguaje simbólico. El lenguaje simbólico de la literatura infantil y del juego narrativo posibilita que los niños se encuentren con las experiencias de otras personas, lo que permite el desarrollo de la intersubjetividad.

La literatura se comprende como un arte, que entrega experiencias culturales a la vida y que apela a la sensibilidad del ser humano (Robledo, 2018). El arte ayuda a los niños a descubrir el mundo y a que tengan herramientas para apreciar la vida y para desenvolverse en el contexto social y cultural en el que habitan. El arte tiene poder de humanización y de sensibilización para ayudar a que el niño sea más creativo y compasivo (Robledo, 2018). El arte fortalece la convivencia en el contexto social y cultural en el que se vive (Petit, 2001).

El compartir la experiencia de lectura de cuentos implica una convergencia de miradas vueltas hacia la página, que dan libre curso a las emociones (Turin, 2014). Un cuento para que sea comprendido necesita desplegarse por medio de la voz y el gesto, de la melodía del discurso y el juego de contenido (Cuisenier, en Jean, 1990). Los cuentos deben tener un lugar en la vida cotidiana de cada niño (Robledo, 2010): "los cuentos pueden ayudar a los niños a aventurarse por caminos por donde solo una cierta percepción imaginaria de la temporalidad y sobre todo del antes y del después permite entrar en las historias" (Jean, 1990, p. 34).

La lectura de los libros de literatura infantil enriquece la imaginación y la experiencia estética del pequeño porque cuando un niño termina de leer transforma su forma de ver el mundo (Colomer, 2004). Es a través de la lectura de las historias que los niños aprenden a contar otras porque desarrollan una voz personal, una manera de comunicar su experiencia única y su visión del mundo, ya que imaginan situaciones desde la postura del otro. En la lectura compartida, se instalan innumerables encuentros personales e intersubjetivos en los que interviene lo afectivo, la empatía y el diálogo (Petit, 2001).

Por su parte, el juego se constituye en una reelaboración creadora de experiencias vividas, un proceso a través del cual el niño combina entre sí la información para construir una nueva realidad que responda a sus curiosidades y sus necesidades (Vigotsky, 2001, 2004, 2007). De esta manera, el juego narrativo es la base de la actividad creativa humana (Fleer, 2019). Los niños en el juego narrativo tienen la posibilidad de crear

situaciones imaginarias diversas que les permiten construir mundos simbólicos y crear símbolos que están inmersos en el campo del significado, lo cual enriquece su contenido. Todo lo que se refiere al contenido del juego narrativo es producto de la imaginación porque el niño imagina acciones con un objeto como sustituto de otro y las realiza. Igualmente, él mismo se imagina como otra persona al asumir un rol en la actividad lúdica. Aquí, las palabras se utilizan como signos de los objetos y las acciones (Bredikyte, 2011). Con el uso de las palabras, los niños comienzan a adquirir el significado y sentido de los objetos y de las acciones, a través de un rol imaginario (Elkonin, 1999). Esto significa que los niños actúan y hablan al mismo tiempo y el pensamiento surge durante la acción (Bredikyte, 2011). De esta manera, el lenguaje se convierte en un medio de representación simbólica y en el vehículo del pensamiento, así como lo plantea Vigotsky (1995). En la tabla 1 se presentan las características del juego narrativo según Hakkarainen y Bredikyte (2014, 2015).

Tabla 1. *Características del juego narrativo*

Características	Descripción
Carácter social	Dos o más participantes.
Imaginativo	Se recrean situaciones imaginarias.
Creativo	No es estereotipado.
Se desarrolla a lo largo del tiempo	Dura varios meses.
Desafiante	Exige acciones al más alto nivel.
Tiene una estructura narrativa	Una historia se construye durante el juego con una estructura secuencial. Puede integrarse en una conversación o interacción.
Experiencias emocionantes	Resulta una nueva y más profunda comprensión de las emociones en los niños.
Relaciones humanas	Interacciones sociales en las que se comparten experiencias e ideas. Se generan vínculos emocionales y posibilita la participación activa en la vida social y cultural. Se unen recuerdos con los de los otros.
Roles sociales	Posibilidad de representar roles y establecer relaciones con los otros roles.
Desarrollo de la voz narrativa personal	Esta voz personal se usa para construir una historia personal. La narrativa es la célula más pequeña y una unidad básica de nuestro pensamiento humano.
Capacidad de alteridad	Descubrir al otro.

Elaboración propia.

Hakkarainen y Bredikyte (2020) recomendaron los principios que muestran el posicionamiento activo del adulto dentro del juego de los niños (ver cuadro 1):

Cuadro 1. *Principios para el desarrollo del juego narrativo*

Principio
1. Los niños son invitados a entrar en situaciones imaginarias creadas conjuntamente basadas en cuentos, historias y ficción infantil (formas culturales ideales), que sirven de base para los mundos de juego conjuntos adulto-niño y el juego imaginario infantil.
2. Los temas se seleccionan cuidadosamente para reflejar valores humanos básicos y dicotomías, así como también coinciden con las necesidades de los niños individuales.
3. El tema se anima con la participación de los adultos y la participación emocional (en roles, dramatizaciones, narración de cuentos, etc.). El sentido y la importancia de los eventos y las relaciones entre los personajes deben enfatizarse y hacerse lo más claros posible.
4. Las colisiones dramáticas de cuentos e historias plantean preguntas a los niños y son puntos de partida para la reflexión conjunta. Cambiar o agregar eventos dramáticos de otras historias causa más colisiones y ayuda a inventar dilemas, que deben resolverse de manera realista antes de que la historia continúe.

5. Crear entornos y reservar tiempo para el juego iniciado por los niños es esencial en el desarrollo de la reflexión de los niños sobre los eventos del mundo del juego.

Elaboración propia.

Por lo anterior, el objetivo de este artículo es presentar el análisis de una intervención desde la perspectiva del uso de la lectura compartida de literatura infantil y el juego narrativo para explicar cómo se desarrolla la imaginación narrativa creadora en un niño con TEA.

Método

Se realizó un estudio de caso con diseño de evaluación pre-test y post-test. Después de la evaluación pre-test se trabajó con el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995) para investigar el desarrollo psicológico de la imaginación narrativa creadora del niño con TEA y sus cambios, desde el plano externo en las primeras etapas hasta el interno, durante cada una de las sesiones de intervención en las que se usaba la lectura compartida de literatura infantil y/o el juego narrativo. Este es un método experimental genético, en el sentido de que provoca un desarrollo del fenómeno psíquico a través de la interacción (González-Moreno y Solovieva, 2017), en este caso particular, de la imaginación narrativa creadora.

Participantes

AR es hijo único, de 7 años nacido en Australia. El niño regresó con su mamá y su papá a Colombia a los 4 años de edad. Los papás notaron que cuando AR era bebé miraba y buscaba poco la cara del adulto. En la casa le hablaban en español. A los 12 meses, AR inició con palabras como *ant* (hormiga), *mom*, *ball*, *car*, *house*, *water*, *tete*. Al año y medio AR comenzó la emisión de oraciones de dos palabras, acompañadas del gesto deíctico para pedir, aunque no reaccionaba al llamado de su nombre, parecía ensimismado. Cuando se golpeaba no reaccionaba al dolor. Tuvo hipersensibilidad auditiva, que luego fue superada. A los 2 años se entretenía alineando objetos en filas, luego pasó a desordenar y juntar objetos sin criterio.

Al año AR ingresó al jardín de niños, sus compañeros eran asiáticos. Se entretenía jugando con agua, con figuras geométricas o mirando libros. A los pocos meses una trabajadora social que visitó la institución educativa, identificó que el niño tenía pobre contacto visual, no expresaba frases completas, había aleteo. A los 2 años al niño AR le diagnosticaron un retraso madurativo y fue trasladado a otro pre-escolar de educación especial. A los 5 años, el niño AR ingresó a un colegio de inclusión educativa en Bogotá, y como ya leía, lo pasaron a primer grado. Le fue bien hasta segundo grado, pues en tercer grado no quería trabajar ni permanecer en clase. Fue suspendido varias veces porque reaccionaba con agresividad, golpeaba a las personas y rompía cosas. Por recomendación de la psicóloga, los padres lo retiraron de esa escuela para evitar la consolidación de la conducta agresiva. AR no soporta los gritos. Le enoja que le pongan reglas o límites (como la hora para ir a dormir), no le gusta que le den instrucciones o le cambien sus rutinas. No tiene tolerancia a la frustración ni capacidad de espera. AR tiene dificultad para conducirse en espacios públicos, habla o abraza a personas desconocidas o rechaza otras porque le disgusta su olor o camiseta. Una neuropsicóloga valoró al niño AR a los 7 años y dio el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Proceso de evaluación

Se utilizó el protocolo de evaluación de la imaginación narrativa creadora de González-Moreno y Solovieva (2020). Este protocolo valora la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, la capacidad compasiva, el uso del lenguaje para poner en movimiento nuevas ideas y experiencias con sentido y la posibilidad de generar negociación de nuevas significaciones. Asimismo, este protocolo identifica no solo los ciclos del desarrollo que ya han terminado, sino también los procesos que se encuentran en proceso de maduración, lo que constituye la zona de desarrollo próximo que plantea Vigotsky (1991). La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual (que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente) y el nivel de desarrollo probable, que se determina con ayuda de tareas que se solucionan bajo orientación de los adultos (Vigotsky, en Solovieva, 2014) (ver tabla 2).

Tabla 2. *Tareas del protocolo de evaluación de la imaginación creadora por niveles de desarrollo*

Tipo de acción	Tarea	Descripción	Tipos de apoyo	Materiales
Acciones materializadas	Tarea 1. Crear lugar de diversiones con figuras.	Se le pide al niño que use las figuras que necesite para crear su lugar favorito de diversiones y al final se le pide inventar una historia.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Tú sabes que es un lugar? ¿Qué lugares te gustan? ¿Cómo podrías crear un lugar especial con estas figuras?	Figuras de colores y formas diversas.
	Tarea 2. Ayudar a un niño a regresar a su casa usando las figuras que considera puede necesitar, por lo que las puede transformar en lo que él quiera.	Te voy a contar una historia: Este niño es Mateo. Él vive con su mamá y con su papá en una casita en el bosque. Un día, Mateo salió a caminar. Caminó, caminó y caminó. Cuando llegó a la mitad del bosque miró para un lado, miró para el otro, miró para adelante y miró para atrás. Se dio cuenta que había varios caminos y no sabía por cuál seguir para regresar a casa. Entonces sintió miedo porque estaba perdido. Además, ya se estaba haciendo de noche. En ese instante, cayó de un árbol una bolsa especial con figuras extraordinarias. Y dentro de la bolsa había una nota que decía: "Estas figuras se podrán transformar en lo que necesite Mateo para que pueda regresar a casa con sus papás" ¿Cómo crees que le podrías ayudar a Mateo a transformar estas figuras para que pueda regresar a casa con sus papás? ¿Cómo crees que podría continuar esta historia? Después de que el niño continúa la historia se le pregunta: ¿Cómo crees que se siente ahora Mateo? ¿Por qué? ¿Qué crees que le dijeron los papás a Mateo? ¿Cómo crees que se sienten los papás de Mateo ahora? ¿Qué título le pondrías a tu historia?	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿En qué se podría transformar esta figura? ¿Y esta otra? Recuerda que Mateo está en el bosque perdido, quiere regresar a su casa, pero no sabe cómo, no sabe cuál camino elegir. ¿Cómo crees que podría hacer Mateo para elegir el camino correcto usando alguna de estas figuras?	Algunas figuras de colores y formas diversas, un muñeco y una nota.
	Tarea 3. Pedirle al niño imagine qué podría hacer un Principito con un burrito en el día de su cumpleaños para hacer algo bueno por otra persona.	Te voy a contar una historia: Este es un Principito. Él vive en un hermoso castillo con su mamá y con su papá. Ya casi se acerca el día de su cumpleaños y quiere que sea muy especial. Entonces se pone a pensar y a pensar qué podría hacer ese día. Él quiere que el día de su cumpleaños sea muy especial. En la noche se siente cansado y sueña que para su cumpleaños le regalan un burrito con el que puede hacer lo que él quiera, pero solo algo bueno por otra persona. De pronto, el Principito se despierta y ve al burrito con sorpresa y alegría. Entonces se da cuenta que los sueños se hacen realidad y siente mucha alegría en su corazón. Por eso piensa por un largo rato qué podría hacer con el burrito para hacer algo bueno por	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Tú también ayudas a las personas? ¿Te acuerdas de algún día en que ayudas a alguien? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que podría ayudar a alguien este Principito con su burrito?	Un muñeco (Principito) y un burrito.

alguien. En aquel momento, se asoma por la ventana de su castillo y ve a un niño muy inteligente que se llama (decir el nombre del niño) y le pregunta si le puede dar un consejo para ayudar a alguien en problemas.

Después de contar la historia se le pregunta al niño: ¿Cómo podría el Principito ayudar a alguien en problemas?

Ahora por favor inventa una historia en la que el Principito ayude a alguien en problemas de acuerdo a lo que dijiste. ¿Cómo crees que podría continuar esta historia?

Después de que el niño cuenta la historia se le pregunta: ¿Cómo crees que se sintió el Principito? ¿Por qué? ¿Qué título le pondrías a tu historia?

Acciones perceptivas	Tarea 1. Dibujo de lugar especial de diversión.	Se le pide al niño dibujar un lugar especial de diversiones (diferente al que creo con las figuras) y crear una historia en la que él sea el protagonista. Se le pide inventar una historia.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Por qué ese lugar es especial? ¿Qué crees que podría ocurrir en ese lugar? ¿Cómo crees que podría continuar tu historia?	Una hoja y marcadores de colores.
	Tarea 2. Dibujo de otro objeto especial que el niño puede usar para regresar a casa con sus papás.	Se le pide al niño dibujar otro objeto especial (diferente al que creo antes con las figuras) para ayudar a un niño a regresar a casa con sus papás. Se le pide inventar una historia.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Cómo crees que podrías usar estas figuras para crear otro objeto y ayudar a este niño a regresar a su casa con sus papás? ¿Cómo podría iniciar la historia? ¿Cómo podría continuar? ¿Cómo finalizaría la historia?	Una hoja y marcadores de colores.
	Tarea 3. Dibujo de acciones que el Principito realiza para ayudar a alguien en el día de su cumpleaños con un burrito.	Se le pide al niño dibujar otra acción que puede realizar el Principito (diferente a la que creo con las figuras antes) en la que puede ayudar a alguien en el día de su cumpleaños con un burrito. Se le pide inventar una historia.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Qué otro deseo podría cumplir el Principito para ayudar a alguien? ¿Cómo crees que podría iniciar tu historia? ¿Cómo podría continuar tu historia? ¿Cómo podría finalizar tu historia?	Una hoja y marcadores de colores.
Acciones verbales	Tarea 1. Personaje favorito que visita al niño.	Se le pide al niño imaginar que su personaje favorito lo visita en su casa. Se le pide explicar qué haría con su personaje favorito.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Qué le dirías con tu personaje favorito? ¿Qué le preguntarías? ¿Qué le contarías? ¿Cómo crees que podría iniciar tu historia? ¿Cómo podría continuar tu historia?	Solo expresiones verbales. Se elimina uso de figuras y dibujos.

Tarea 2. Personaje favorito y creación de historia.	Se le pide al niño crear una historia con su personaje favorito de visita.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Qué crees que podría pasar con tu súper poder? ¿Qué más harías con tu personaje favorito? ¿Qué objetos crees que podrían usar? ¿Cómo podría iniciar tu historia? ¿En qué lugar estarían tú y tu personaje favorito?	Expresiones verbales. Se elimina uso de figuras y dibujos.
Tarea 3. Finalización del encuentro con el personaje favorito.	Se le pide al niño imaginar cómo podría finalizar su encuentro con su personaje favorito.	*Conversación dialógica *Repetición de la instrucción *Preguntas de orientación: ¿Qué le dirías a tu personaje de cuentos favorito (decir el nombre del personaje que el niño propone)? ¿Cómo podría terminar tu historia?	Expresiones verbales. Se elimina uso de figuras y dibujos.

Elaboración propia.

Proceso de intervención

La intervención se dividió en tres fases. En la primera, se usaron libros de literatura infantil, especialmente, libros álbum para realizar la lectura compartida. En los *libros álbum* la imagen narra y amplía una historia, aportando información en un orden temporal (Díaz, 2007). Las imágenes en los libros álbum se constituyen en una extensión narrativa porque cuentan cosas con una intención literaria (Reyes, 2020).

El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página; ellas dominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una interconexión de códigos. Existe una dependencia entre las imágenes y los textos, lo que significa que las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. La presencia de ambos códigos: imagen y texto es necesaria para construir diferentes niveles de sentido. Las imágenes llenan los vacíos que los textos no completan. El lector es quien se encarga de llenar esos intervalos de sentido mediante el tejido que ambos códigos construyen (Díaz, 2007, p. 92).

Estos libros son juguetones e invitan a los lectores a preguntarse cosas, a reflexionar y activan la búsqueda de información nueva. Son libros que con sus imágenes provocan al lector, lo mueven a hacer preguntas, a observar detalles, lo hacen reaccionar con sorpresa (Reyes, 2020). Los libros álbum, si conectan con el lector, invitan al diálogo, a dar una respuesta (Turin, 2014). En la segunda fase, se usó el juego narrativo. En la tercera se combinó la lectura compartida de literatura infantil con el juego narrativo.

Se hicieron 250 sesiones de intervención en las que participó el niño AR y la fonoaudióloga, especialista en desarrollo psicológico infantil. Cada sesión tenía una duración de una hora.

Durante la intervención en la que se usó la lectura compartida de literatura infantil, el adulto tenía un rol activo: se emocionaba cuando hablaba de los libros, hablaba de los libros que había leído, permitía que el niño observara y volteara las páginas, que mirara los agujeros o que levantara las solapas, usaba distintas voces para cada personaje, hacía efectos de sonido para actuar los sonidos del cuento, representaba el cuento con expresiones faciales y gestos. Había libros con rimas, sonidos interesantes, canciones y poemas, también había libros con patrones predecibles y lenguaje repetido. Los libros álbum tenían diferente formato: apaisado, cuadrado, friso, gran formato, *pop ups*, vertical, bolsillo, lujo y pequeño formato. El adulto se ponía frente al niño y mientras leía, observaba qué parte del libro le interesaba a AR, le daba la oportunidad de decir o hacer algo, escuchaba lo que el niño decía con sonidos, gestos o palabras, alentaba al niño a tomar el turno, esperando con silencios y haciendo una variedad de comentarios y de preguntas. Así mismo, utilizaba una entonación agradable acompañada con el ritmo de su voz, empleaba un lenguaje claro y sencillo, y repetía las palabras clave.

En las sesiones de intervención iniciales se procuró conversar acerca de características específicas de algunos de los dinosaurios y otros animales. Se tenían dinosaurios y animales como objetos, y después había libros con imágenes de estos animales.

En la tabla 3 se presentan características relacionadas con cómo se eligieron los libros empleados en la investigación.

Tabla 3. *Cómo se eligen los libros*

Características	Descripción
Estética	La relación estética con el libro se produce cuando el niño se enfrenta al objeto con la totalidad de su riqueza humana y el objeto adquiere una nueva significación para nutrir su imaginario de manera simbólica, poética y creativa.
Contenido	Tiene que ver con algún aspecto de las relaciones humanas y se presenta de manera entretejida generando asombro y sorpresa.
Relación texto con las imágenes	Existen nuevas interpretaciones, nuevos significados, expansión de contenidos que se complementan entre el texto y las imágenes.
Relación imagen con la realidad	Se pueden construir nuevas interpretaciones de la realidad a partir de hipótesis que surgen al observar las imágenes. Las imágenes aportan su propia lectura para construir niveles de significación.
Materialidad del libro	La portada es atractiva como carta de invitación para el lector, está llena de indicios o detalles que mantienen abierta la expectativa del lector o revelan otros significados.
Estructura narratológica	Tiene una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen.

Elaboración propia.

Algunos de los libros álbum hicieron parte del proceso de intervención fueron: *El increíble niño comelibros*, *Atrapados y Cómo atrapar una estrella* de Oliver Jeffers; *El día que los crayones renunciaron*, *El día que los crayones regresaron a casa* de Drew Daywalt y Oliver Jeffers; *Sopa de ratón* de Arnol Lobel; *El libro de los cerdos*, *Las pinturas de Willy*, *Cambios*, *Me gustan los libros*, *Ramón Preocupón*, *Cosita Linda*, *Los tres osos*, *Willy el mago*, *Willy el tímido* de Anthony Browne; *Regalo sorpresa*, *El globo*, *Secreto de familia*, *Piñatas*, *Vida de perros*, *Petit el monstruo* y *Tener un patito es útil* de Isol; *Vamos a cazar un oso* de Michael Rosen y Helen Oxenbury; *Formas*, *¿De dónde salió esa cosa amarilla?*, *¿De dónde salió esa cosa azul?*, *¿De dónde salió esa cosa roja?*, *¿De dónde salió esa cosa verde?* *El encargo* de Claudia Rueda; *Cyril y Renata* de Emily Gravett; *En el zoológico* de Suzy Lee; *Elmer* de David McKee. Otros libros de literatura infantil compartidos con el niño fueron: *Colombia mi abuelo y yo* de Pilar Lozano; *Pinocho* de Carlo Collodi.

Los padres del pequeño participaron en todas las sesiones interventivas al finalizar la interacción con el niño, en un espacio para hacer la retroalimentación con ellos. Se conversaba acerca de los objetivos considerados para la sesión, se preguntaba respecto a lo que les llamaba la atención de la actitud comunicativa del niño en casa y en el colegio, también se presentaban nuevas estrategias de interacción a tener en cuenta en ambos espacios. De igual manera, también recibieron estrategias específicas relacionadas con cambios a realizar específicamente en lo que se refiere a su estilo de comunicación con el niño AR como, por ejemplo, evitar gritos y en su lugar conversar de manera reflexiva ayudándole a mantener y continuar su turno. Estos cambios y apoyos le permitieron al niño AR comprender otras perspectivas y puntos de vista respecto a la interacción social y a la posibilidad de considerar el punto de vista del otro, lo que generó cambios positivos en sus actitudes (desaparecieron los gritos por parte del niño, sus berrinches constantes, el tirar y romper objetos). También se dieron recomendaciones a los padres para que el niño AR aprendiera a manejar cambios de planes, para que le dieran de forma consistente información acerca de lo que estaba haciendo y para que fueran muy generosos con los comentarios positivos respecto a lo que el niño hacía bien.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas del comité de ética en investigación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, avalado por la investigación postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. Se valoró la protección de los derechos fundamentales del niño, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad. Por lo anterior, se hizo carta de consentimiento informado, la cual se obtuvo con los padres del niño AR. Ellos aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del desarrollo de la imaginación narrativa creadora del niño AR considerando los análisis realizados en las evaluaciones pre-test y post-test y durante la intervención.

Luego de aplicar el protocolo de evaluación pre-test al niño AR y de hacer los análisis correspondientes se encontraron dificultades en los tres niveles de desarrollo de la imaginación narrativa creadora (acciones materializadas, perceptivas y verbales). En la evaluación post-test se observaron cambios importantes a nivel de las acciones materializadas, perceptivas y verbales, así como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis del pre-test y post-test de la imaginación narrativa creadora

Nivel de acción	Pre-test	Post-test
Acciones materializadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño usa las figuras sin criterio. No logra crear una historia. ▪ El niño no logra proponer el uso de objetos imaginarios para resolver una situación. ▪ El niño no se logra involucrar en la situación imaginaria recreada con las figuras. ▪ El niño no logra interpretar la historia, se limita a observar las figuras y las acciones que realiza la evaluadora. ▪ El niño no logra atribuir significado narrativo a la experiencia recreada con las figuras. ▪ El niño no logra proponer narración para ninguna de las tres tareas. ▪ El niño no tiene iniciativa para resolver la situación problema. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño usa las figuras y narra la historia de manera simultánea. ▪ El uso de objetos imaginarios (creados con las figuras) ayuda a crear secuencias de acciones en la narración que el niño propone. ▪ El niño se involucra en la historia como el personaje principal con apoyo de las figuras usadas como objetos imaginarios. ▪ La interpretación de la historia involucra hechos reales. ▪ La interpretación de la historia involucra hechos imaginarios los cuales posibilitan la continuación creativa de la historia. ▪ El significado narrativo que el niño expresa permite organizar la experiencia en episodios temporalmente ordenados. ▪ La narración que el niño propone se refiere a acciones de las personas. ▪ El niño muestra iniciativa para resolver el problema, encuentra una solución. ▪ El niño mantiene los elementos que hacen parte de la narración (situación inicial, problema, resolución y final, involucrando elementos simbólicos y poéticos). ▪ El contenido de la narración involucra emociones humanas.
Acciones perceptivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El dibujo del niño es pobre, carece de los elementos característicos de lo que dice que dibujó. ▪ El niño no logra crear una narración después de realizar los dibujos que se proponen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El dibujo se convierte en un medio que facilita la narración que el niño propone. ▪ El niño establece relaciones entre la narración previa y la narración nueva proponiendo elementos originales en su dibujo. ▪ La propuesta de narración que el niño hace involucra elementos nuevos. ▪ El niño mantiene los elementos que hacen parte de la narración (situación inicial, problema, resolución y final, involucrando elementos simbólicos y poéticos). ▪ El contenido de la narración involucra emociones humanas.
Acciones verbales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño no logra crear una narración. ▪ No imagina un personaje con características especiales como un súper poder. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La narración está sujeta a la experiencia diaria del niño. ▪ Los personajes de las narraciones aparecen en escenarios fabulosos o en situaciones de aventura. ▪ La narración se presenta en secuencias de acciones de acontecimientos (situación inicial, problema, resolución y final, involucrando elementos simbólicos y poéticos). ▪ La narración se presenta en secuencias de acciones del personaje. ▪ El niño propone diálogos para los personajes de la narración. ▪ El contenido de la narración involucra emociones humanas.

Elaboración propia.

En la evaluación inicial o pre-test también se encontraron dificultades en el niño AR para relacionarse con los demás: había falta de sensibilidad a las señales sociales, alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal, falta de reciprocidad emocional, dificultades para comprender intenciones ajenas, limitaciones importantes en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación, dificultades para saber de qué conversar con otras personas, dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores. Asimismo, en la evaluación inicial se identificaron habilidades a nivel gramatical, aunque con alteraciones pragmáticas y prosódicas importantes. En la evaluación final se identificó que, aunque el niño AR en algunos momentos (especialmente cuando conoce personas nuevas) continúa presentando alteraciones en los aspectos pragmáticos y prosódicos, se observa una mejoría significativa.

De la misma manera, el niño AR se limitaba a repetir sin comprender expresiones de programas y propagandas de televisión. Su campo de interés era muy reducido, se dirigía a las banderas, los países, los animales y los dinosaurios. En la evaluación final o post-test se encontró que el niño AR desarrolló habilidades para: relacionarse con los demás, comprender

las señales sociales, comprender expresiones no verbales, responder emocionalmente al otro, comprender intenciones ajenas, adaptar las conductas sociales a los contextos de relación, saber de qué conversar con otras personas, producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores. Su campo de interés temático se amplió, ahora el niño AR disfruta aprender cosas nuevas. Cuando se le pregunta cuáles son sus libros favoritos, responde "los de historias"; "este es el paraíso de los libros"; "me encantan las historias"; "aquí está el camino hacia los libros de historias".

El niño AR, durante las actividades de intervención, logró establecer un vínculo importante con la lectura compartida de literatura infantil, especialmente con los libros álbum. Lo cautivaron las situaciones, los personajes, las historias. Con la lectura de varios libros el niño AR se reía y observaba a la fonoaudióloga especialista en desarrollo psicológico infantil. Eso significa que el niño empezó a compartir su alegría con el adulto y esperaba su respuesta verbal o no verbal. Esto dio paso al juego narrativo, lo que quiere decir que después de leer algunas historias, con apoyo del adulto, el niño recreaba diversas situaciones imaginarias en el juego narrativo en el que participaba (ver figura 1).

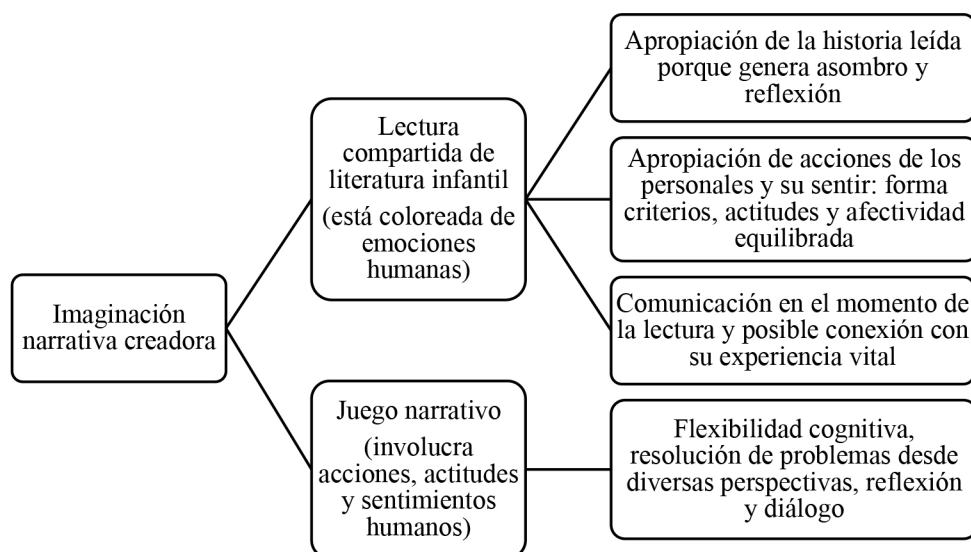


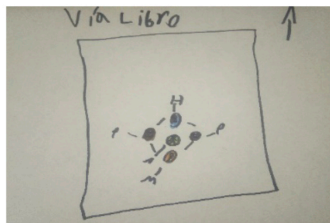
Figura 1. Relación desarrollo imaginación narrativa creadora en la literatura infantil y el juego narrativo. Fuente: Elaboración propia.

Al inicio, en la lectura compartida de literatura infantil el niño AR escuchaba las historias; después él mismo las empezó a leer. Esto le permitió entender la dinámica de las interacciones comunicativas. Después, el niño AR desarrolló la iniciativa para elegir si prefería leer él mismo con el adulto escuchando o bien, que el adulto le leyera mientras él escuchaba. En estas interacciones el adulto llamaba la atención de algún aspecto de la historia, del personaje, de las emociones que sentía el personaje, del lugar, de los objetos usados, de la imagen que se observaba en el cuento o el libro álbum. Todo ello le permitió al niño AR identificar detalles específicos y particulares que enriquecían la interacción dialógica que se establecía entre el adulto, el libro y él mismo.

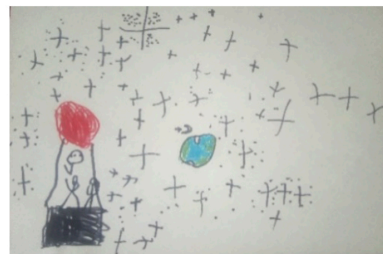
En el inicio del juego narrativo, el niño AR solamente observaba lo que hacía el adulto. Después el niño AR empezó a

usar objetos reales (juguetes temáticos) para, a continuación, iniciar el uso de objetos como sustitutos de otros en su función simbólica. En este proceso el adulto desplegaba con el lenguaje las acciones que realizaba y atribuía significado a las acciones que el niño proponía con el uso de los objetos y sustitutos objetales. Posteriormente, el niño empezó a crear situaciones imaginarias diversas con el uso del lenguaje verbal mientras él mismo usaba objetos y sustitutos objetales. El adulto participaba con calidez e interés, lo que alentaba al niño AR a continuar tomando parte activa de la interacción comunicativa. Mientras el adulto proponía el uso de medios perceptivos en el juego, el niño los observaba atentamente. Por ejemplo, se proponía el uso de dibujos de mapas con símbolos. Eso dio paso al desarrollo de la toma de iniciativa por parte del niño en las actividades de juego narrativo mientras jugaban frente a frente. Posteriormente, el niño empezó a

Cuadro 3. Ejemplos de ejecuciones del niño AR en el nivel de las acciones perceptivas en el juego narrativo "reino mágico"

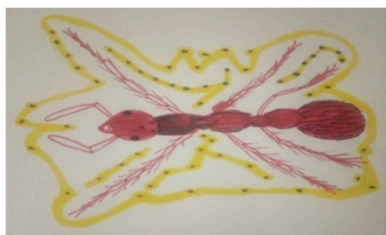


Símbolo que hizo el niño AR para indicar dónde encontrar los libros que más le gustaban

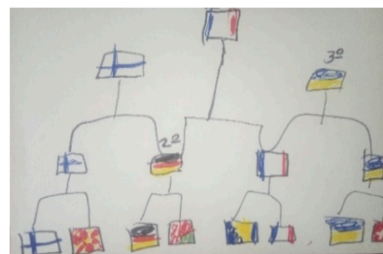


Mapa que hizo el niño AR para mostrar cómo observaba el planeta tierra desde un globo en compañía de uno de los personajes de las historias leídas.

"Mira hay tantas, tantas estrellas. Todo brilla por aquí y por allá. El planeta tierra es un planeta del sistema solar que gira alrededor de su estrella, el Sol. La abundancia de agua en la superficie de la tierra es una característica única que distingue al Planeta Azul de otros"



Avispa mágica que hizo el niño AR para mostrar que si los insectos sobrevolaban cerca de ella iban a estar protegidos de los tardígrados



Esquema que hizo el niño AR y expresar la relación entre los países de un reino mágico que él mismo creó



Símbolo de la corona y bandera del reino mágico que el niño AR creó



Símbolo que el niño AR hizo para mostrar en qué lugar debían estar los animales del mar en el reino mágico estableciendo récord por tamaños

Elaboración propia.

Discusión

Se reflexiona respecto a que la intervención de la interacción comunicativa y social intencionada en la que se usó la lectura compartida de literatura infantil y el juego narrativo tuvo efectos positivos en el desarrollo psicológico del niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA), específicamente, en lo que se refiere a la imaginación narrativa creadora. Esta formación psicológica se desarrolló durante la participación del niño en estas actividades con el uso del lenguaje. Esto significa que ahora el niño AR tiene la oportunidad para expresar ideas y emociones a través de la palabra porque "el lenguaje se convirtió en el medio del pensamiento" (Vigotsky, 1995, p. 146). Dicho de otra manera, el niño AR tiene más posibilidades para participar en la vida social y cultural.

Se identificaron cambios importantes al comparar el pre-test con el post-test. Las interacciones de AR se transformaron de ser solo diádicas niño-adulto o niño-objeto, a las triádicas niño-adulto-objeto (libro de literatura infantil, objetos, juguetes, dibujos), lo que implica que el pequeño hace algo conjuntamente, comparte su emoción y expresa gestos comunicativos intencionales.

El niño AR en el proceso de intervención desarrolló la habilidad para imaginar y utilizar el lenguaje simbólico, lo que le permitió adaptarse a situaciones nuevas, ser flexible en las respuestas de él mismo y aceptar las respuestas de los demás, participar activamente en entornos nuevos, comprender al otro, salir de sí y proyectarse en ese otro, lo cual tiene como prerrequisitos la apertura y la generosidad. Por ejemplo, el

niño AR transformó su actitud de berrinche por ver algún programa de televisión a una hora específica, a tolerar cambios (i.e., salir de compras con sus papás o salir a comer con ellos) (ver figura 2).

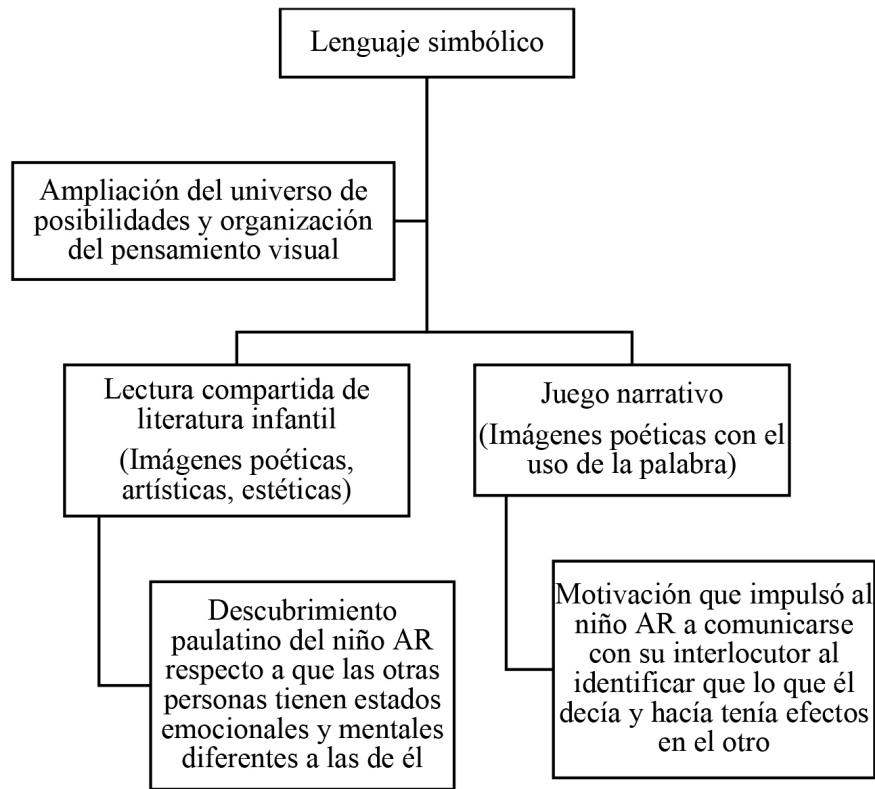


Figura 2. Relación lenguaje simbólico con la lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo. Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se observó que las actividades de lectura compartida de literatura infantil y de juego narrativo le permitieron al niño AR desarrollar la solidaridad, la compasión y la empatía, lo que le permitió reconstruirse para afrontar diversas situaciones sociales y comunicativas en la interacción con el otro. Esto significa que cuando el niño con TEA aprendió a usar el lenguaje emocional pudo crear una narrativa. En otras palabras, crear la narrativa (tanto que hace parte de la realidad como de la fantasía) permitió apropiarse de las emociones, pensar en los demás, pensarse a sí mismo y repensarse.

El desarrollo de la imaginación narrativa creadora se constituyó en un proceso de formación de la actividad y de diversos procesos psíquicos (cognoscitivos y emocionales). Para entender cómo se desarrolló la imaginación narrativa creadora en el niño con TEA es importante analizar las relaciones con la actividad externa. Al inicio el adulto le hablaba al niño AR, ese lenguaje era exterior, el cual permitió orientar y regular las acciones de creación del pequeño. El niño empezó a crear acciones desde el mundo de los objetos con el uso del lenguaje. Eso significa que el desarrollo de la imaginación narrativa creadora viene de lo social a lo individual, de lo compartido a lo independiente, de lo material a lo ideal, de lo desplegado a lo reducido, de lo externo a lo interno (Luria, 1982, 2005; Vigotsky, 1984). El niño pasó de usar objetos culturales y juguetes temáticos a sustituir estos objetos por otros, realizando las acciones correspondientes a los objetos que imaginaba al

crear nuevas acciones. En definitiva, estos instrumentos primero aparecieron como externos y materiales, empleados en la actividad colectiva y gradualmente se convirtieron en instrumentos psicológicos internos que se utilizaban para transformar el propio comportamiento. Estos signos eran de tipo materializado, perceptivo o verbal. Dicho de otra manera, la imaginación narrativa creadora se construyó sobre la base de la actividad externa, es decir, se mediatizó por los signos y sus formas de utilización.

Se pone de manifiesto que los signos verbales se transformaron, pasaron de ser utilizados externamente para comunicarse con otros a ser individuales en forma de lenguaje interno. Estos signos organizaron la actividad psíquica del niño (Galperin, 1986). Estos a su vez se desarrollaron en un proceso de aprendizaje en la actividad conjunta entre el niño AR y el adulto. Es por eso que se afirma que el punto de partida para el desarrollo de la imaginación narrativa creadora lo constituyeron las formas objetivas de comunicación verbal que surgieron dentro de un proceso de actividad conjunta.

En suma, los resultados del estudio revelaron que la imaginación narrativa creadora en el niño AR con TEA, inicialmente se formó en el plano externo, en la forma material en el curso de las actividades sociales (lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo: uso material de los libros, objetos, juguetes y dibujos), y luego se transfirió y se transformó en la

forma psicológica interna, lo que le permitió regular el propio comportamiento y la psique. Estos hallazgos coinciden con la investigación de González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2009) en la que las herramientas del ambiente (juguetes y objetos temáticos) que usó un grupo de niños en una actividad de juego se caracterizaron por: (a) pasar de externas a configurarse en procesos internos (ideas) con apoyos materiales (objetos reales en su uso cultural), materializados (uso de objetos como sustitutos de otros), perceptivos (dibujos) y verbales (palabras) y (b) por cumplir importantes funciones en el desarrollo de la actividad cognitiva. Por una parte, mediante procesos de representación y abstracción o generalización, se posibilitó la formación de la acción basada en el lenguaje verbal externo con apoyo de las representaciones gráficas y posteriormente, se formó el aspecto lingüístico, en el que el lenguaje se puede ver como una forma material de la acción. Por otra parte, estos procesos permitieron el intercambio de ideas, que se refleja en el incremento de las habilidades conversacionales y reflexivas del niño AR. Además, el pequeño aprendió a expresar en palabras su experiencia emocional interna y a participar en actividades de la vida diaria como colaborar en casa en tareas como lavar la loza, tender su cama,

organizar su habitación y sus juguetes, salir a caminar con sus padres, ir de compras con ellos al supermercado, ir de paseo con sus padres y primos. Actualmente, el niño asiste a una institución educativa con enfoque inclusivo y personalizado sin dificultades en sus interacciones sociales y comunicativas. Este colegio refiere que el niño AR "es un estudiante creativo, muy sociable, comunicativo y crítico frente a las problemáticas o situaciones planteadas en las clases. Muestra interés y curiosidad por temas científicos e históricos de su país y siempre presenta aportes que nutren las dinámicas de las clases".

La imaginación, al ser narrativa, permitió que el niño AR organizara tanto su experiencia emocional como sus acciones e intenciones y, al ser creadora, posibilitó la creación de nuevas imágenes. Por lo tanto, se desarrolló la posibilidad de considerar una situación desde diversas perspectivas reflexionando sobre sus propias acciones y las de los demás, llegar a acuerdos, resolver conflictos, compartir, colaborar y cooperar con los demás, hacer negociaciones, iniciar conversaciones, responder cuando el otro las inicia, enviar mensajes claros y aclarar confusiones (ver figura 3).

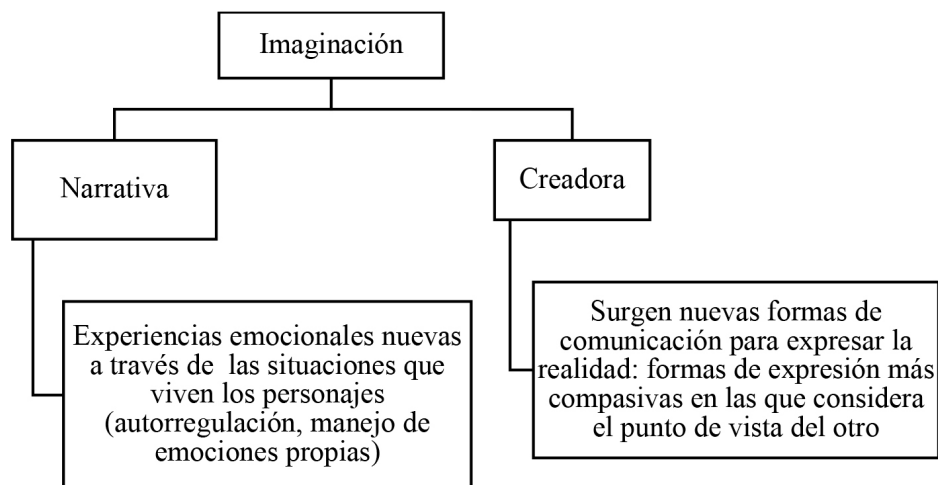


Figura 3. Desarrollo de la imaginación narrativa creadora. Fuente: Elaboración propia.

La orientación del adulto contribuyó con la planificación y la organización de los tipos específicos de interacciones con el niño con TEA, para el desarrollo de la imaginación narrativa creadora en las que se presentó la formación gradual de la acción por etapas: materializadas, perceptivas y verbales. Así, por ejemplo, en la lectura compartida de literatura infantil, la orientación con apoyos materializados (uso de objetos como sustitutos de otros), perceptivos (uso de imágenes estéticas y poéticas de los libros álbum) y verbales (uso de la palabra), permitió que el niño AR identificara diversas situaciones que le llamaban la atención para recrearlas en el juego narrativo, también con apoyos materializados, perceptivos y verbales. Se hipotetiza que esto ocurrió porque el niño logró identificarse con un personaje que vive situaciones similares a las de él, lo que le posibilitó percibir la emoción, el momento, y así sentir que no está solo. Después el niño AR empezó a crear nuevas situaciones por su propia iniciativa como en el caso del juego narrativo del "reino mágico". En estas actividades se recrearon espacios reales y simbólicos mediante la interacción dialógica entre el niño y el adulto, facilitando de este modo formas de intercambio y de encuentros intersubjetivos.

De la misma manera, durante la lectura compartida de literatura infantil se utilizaron orientaciones considerando niveles de preguntas (Díaz, 2007). En un primer nivel, el niño reconocía lo que veía en las imágenes del libro álbum, por lo que el adulto hacía preguntas como: ¿qué ves allí? ¿cómo es el ratón que está en esta imagen? ¿dónde está el oso? En un segundo nivel, el niño AR comenzó a contextualizar la imagen según su propia experiencia, incluyéndola como parte de esa lectura. Algunas preguntas utilizadas por el adulto fueron: ¿te acuerdas del día que fuiste de vacaciones a Payandé? ¿qué hiciste con tus primos? ¿había niños jugando en el agua como en esta imagen? En el tercer nivel, se construían hipótesis con preguntas como: ¿qué crees que podría suceder? ¿por qué crees que el ratón no puede salir de su casa?

Se concluye que la lectura compartida de literatura infantil y el juego narrativo ayudaron a mejorar las condiciones de vida y de salud mental del niño con TEA, para lo cual se consideraron sus posibilidades de desarrollo, es decir, lo que podía hacer el niño AR de manera independiente (uso de objetos de

acuerdo a su uso cultural) y lo que podía hacer en colaboración con el adulto (uso de objeto como sustituto de otro). De la misma forma, fue necesario ampliar las ideas del niño con TEA iniciando por sus intereses particulares, que en ese caso eran los dinosaurios, los animales, las banderas y los países para involucrarlos en las historias que hacían parte del juego narrativo. Esto en razón a la necesidad de interesarse en lo que le interesaba al niño con TEA. Cuando el niño identificó que el adulto estaba interesado en algo que a él le interesaba, se empezó a interesar en lo que el adulto le proponía nuevo. Esto contribuyó con la creación del campo de atención conjunta e intersubjetiva, es decir, lo que compartían el adulto y el niño, para expresar e intercambiar ideas, emociones y/o actitudes, respecto a algún aspecto del mundo externo o interno, ya sea con fines declarativos como compartir la atención sobre algo (alternancia de la mirada), responder a otra persona o seguir su atención (seguir su mirada, seguir su gesto de señalar), o imperativos, como dirigir la atención de otra persona usando gestos como mostrar o señalar para regular la acción del interlocutor, así como lo plantean Mundy (2017) y Belinchón (2019). Lo anterior posibilitó el inicio de toma de turnos conversacionales y su mantenimiento por parte del niño AR, con la mirada en su interlocutor por algunos periodos de tiempo. Esto muestra que el pequeño aprendió a compartir su experiencia interna porque empezó a descubrir sentido entre los objetos, las palabras, las emociones, las situaciones y los vínculos sociales.

Con este estudio se reflexiona respecto a la importancia que tiene la imaginación narrativa creadora para ayudar a que

el niño con TEA empiece a considerar otros puntos de vista porque le permite imaginar tanto la experiencia del otro como las acciones y actitudes de los demás y las propias, así como transformarlas.

Por lo anterior, resulta plausible afirmar que las actividades de lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo, se constituyen en herramientas culturales que ayudan a que un niño con TEA encuentre su propia voz para expresarse. Estas actividades conducen a la formación de aspectos psicológicos indispensables para el desarrollo intelectual, emocional, social y personal del niño con TEA. Con estas actividades se llevan a cabo acciones creativas y prácticas que invitan a la inclusión, y garantizan el derecho a la salud y educación de calidad.

Los resultados invitan a pensar y a seguir investigando en la potencialidad de la lectura compartida de literatura infantil, especialmente de los álbumes, como una herramienta más para ser incluida en la intervención con niños con TEA, así como lo plantean Moore (2004), Maynard, Monk & Wilson (2011), Calvo & Tabernero (2015), Sigmon, Tackett & Price (2016). La lectura compartida de literatura infantil puede llegar a ser un espacio de transformación personal, así como lo señala Robledo (2010). Además, el punto común de referencia visual en los libros álbum de literatura infantil posibilita el desarrollo de un punto común de referencia mental (ver figura 4).

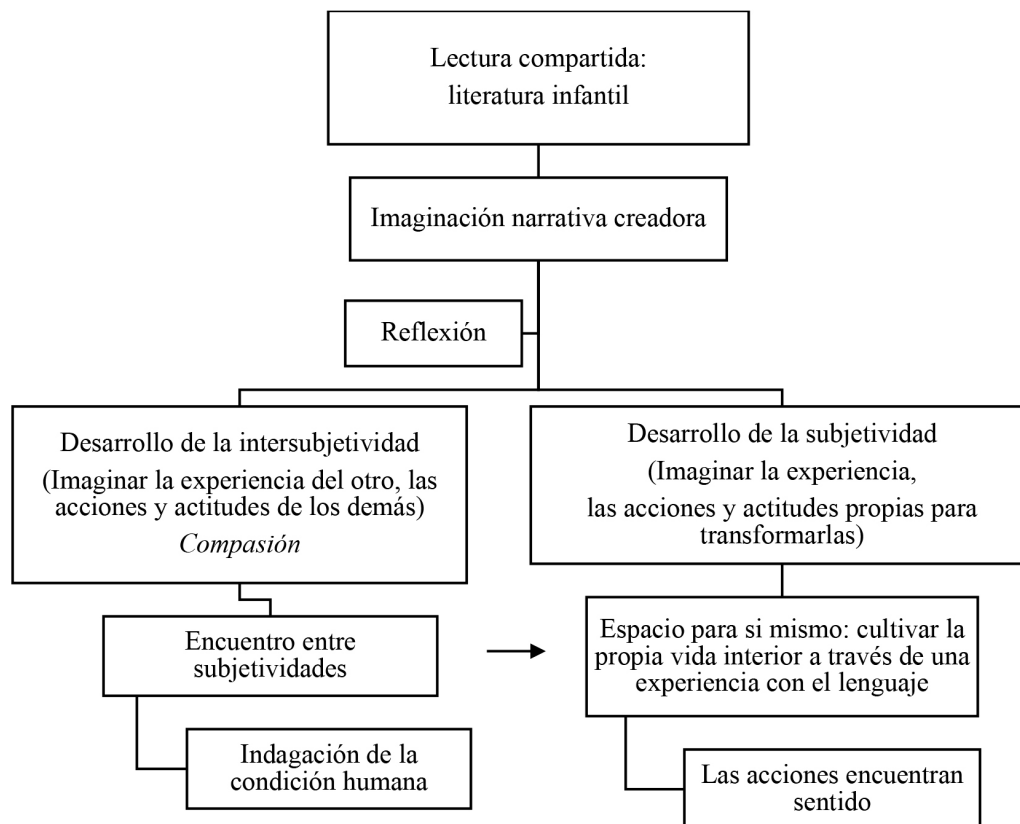


Figura 4. Relación lectura compartida de literatura infantil e imaginación narrativa creadora. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, aunque se señala que los hallazgos constituyen un aporte a la investigación sobre cómo se desarrolla la imaginación narrativa creadora en un niño con TEA y le permitió al pequeño no solo transformar sus propias interacciones con los demás y con él mismo, incluso en escenarios como la escuela y la familia, futuros estudios resultan necesarios para considerar el análisis del conjunto de los niveles fisiológico/orgánico, psicofisiológico y el psicológico en niños con TEA para profundizar en la comprensión del desarrollo de esta formación psicológica.

Agradecimientos: al niño AR, a su madre, a su padre, a la Dra. Elvira Peña de Azcoaga y en memoria de la Dra. María Isabel Royo Sorrosal por su apoyo incondicional con la consecución de la investigación postdoctoral.

Referencias

- Ayuda-Pascual, R., & Martos-Pérez, J. (2007). Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal en niños con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. *Revista de Neurología*, 44, 57-59.
- Belinchón, M. (2019). Alteraciones asociadas al autismo: ¿Qué nos enseñan sobre cómo los bebés adquieren el léxico? *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, 17, 52-63.
- Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu, Finland: Faculty of Education: University of Oulu.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Calvo, V. & Taberner, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 47-66.
- Colomer, T. (2004). *Las imágenes en la imaginación*. En: M. López Gaseni (coord.), *Panorama de la literatura infantil y juvenil vasca actual*. Revista Behinola, 1999-2004. Iruña: Galtzagorri Elkartea, 111-128.
- Dyachenko, O. (2010). *Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar*. En: Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas. 197-203.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Elkonin, D. B. (1999). *Psicología de juego*. Moscú: Vlados.
- Fleer, M. (2019). *The roles of subjectivity in understanding teacher development in a Scientific Playworld: The emotional and symbolic nature of being a teacher of science*. In: F. González Rey, A.M Martínez, and D.M. Goulart (Eds.). *Theory of subjectivity: New perspectives within social and education research*, Springer: The Netherlands.
- Galperin, P.Y. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. En: I. Iliasov y V.Y. Liaudis (Eds). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. 114-117.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.
- González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 127-145.
- González-Moreno, C.X. (2018a). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Rev. Fac. Med.*, 66(3), 365-74. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>.
- González-Moreno, C.X. (2018b). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9 (17), 9-31. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.115
- González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2020). Protocolo de la evaluación de la Imaginación narrativa creadora. En prensa.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards. (Eds). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage. 240-251.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In: S. Robson, S. Flannery. (Eds). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge. 31-42.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2020). Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood. *Psychological Science and Education*, 25(4), 40-50.
- Jean, G. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil*. Los cuentos, los poemas, la realidad. Breviarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Salud Mental en Colombia, 2013. [actualizada 24 de Diciembre de 2019; citada 24 de Noviembre de 2020]. Disponible en: https://www.secreta-riaseonado.gov.co/senado/basedoc/ley_1616_2013.html
- Luria, A.R. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México: Cartago.
- Luria, A. R. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Distribuciones Fontamara.
- Maynard, A., Monk, J., & Wilson, K. (2011). Creativity and literature. Building Empathy Through Identification and Expression of Emotions: A Review of Interactive Tools for Children with Social Deficits. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6, 166-175. DOI: 10.1080/15401383.2011.579874
- Moessnang, C., Baumeister, S., Tillmann, J., Goyard, D., Charman, T., Ambrosino, S., Baron-Cohen, S., Beckmann, C., Bölte, S., Bours, C., Crawley, D., Dell'Acqua, F., Durston, S., Ecker, C., Frouin, V., Hayward, H., Holt, R., Johnson, M., Jones, E., Lai MC, Lombardo, MV., Mason, L., Oldenhinkel, M., Persico, A., Cáceres, ASJ., Spooen, W., Loth, E., Murphy, DGM., Buitelaar, JK., Banaschewski, T., Brandeis, D., Tost, H., Meyer-Lindenberg, A. (2020). Social brain activation during mentalizing in a large autism cohort: the Longitudinal European Autism Project. *Molecular Autism*, 22, 11(1), 1-17. doi: 10.1186/s13229-020-0317-x
- Moore, P. S. (2004). The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: a case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 133-138 133.

- Mundy, P. (2017). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 1-18, doi:10.1111/ejn.13720
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Quintanar-Rojas, L. (2002). La escuela neuropsicológica Soviética. *Revista española de neuropsicología*, 4 (1), 15-41.
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Panamericana.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (coords.). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, Á. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- Rivière, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Robledo, B. (2018). La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles. *Infancias. Imágenes*. 17(1), I-VI. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>
- Sechenov, I. M. (1978). *Los reflejos cerebrales*. Barcelona: Fontanella.
- Sigmon, M., Tackett, M. & Price, A. (2016). Using Children's Picture Books About Autism as Resources in Inclusive Classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117. doi:10.1002/trtr.1473
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. S. (1984). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1991). *El problema del aprendizaje y del desarrollo intelectual en la edad escolar*. Psicología pedagógica. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2001). *Imaginación y creatividad en la infancia*. México: Editions Coyoacan.
- Vigotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4 - 84.
- Vigotsky, L.S. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S. & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behav Brain Res*. 15 (251), 133-146.