

**POTENCIAR HABILIDADES PREVIAS PARA EL DESARROLLO DEL
PROCESO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA POR MEDIO DE LOS SENTIDOS EN
NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE
FLORIDABLANCA-SANTANDER**

MARIA CAMILA NEIRA OSORIO

DECCY LORENA SOTO RAMIREZ

LAURA CATALINA PACHECO GONZÁLEZ

MARIA FERNANDA SANTAMARÍA SEPÚLVEDA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

BUCARAMANGA-SANTANDER

2019

**POTENCIAR HABILIDADES PREVIAS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE
LA LECTURA Y LA ESCRITURA POR MEDIO DE LOS SENTIDOS EN NIÑOS DE 3
A 6 AÑOS DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE
FLORIDABLANCA-SANTANDER**

MARIA CAMILA NEIRA OSORIO

DECCY LORENA SOTO RAMIREZ

LAURA CATALINA PACHECO GONZÁLEZ

MARIA FERNANDA SANTAMARÍA SEPÚLVEDA

OCTAVO SEMESTRE

Asesora: NINI JOHANA VILLAMIZAR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

BUCARAMANGA-SANTANDER

2019

AGRADECIMIENTOS

A Dios primeramente por ser fuente de sabiduría y discernimiento para el desarrollo y culminación del presente proyecto.

A nuestros padres por el apoyo moral y el acompañamiento permanente en el proceso.

A nuestra asesora, Nini Johanna Villamizar Parada, quien estuvo siempre como guía, generando motivación constante y brindando a su vez una voz de apoyo a nivel personal y profesional.

A los niños partícipes de las experiencias investigativas, quienes mediante su voz y sus acciones aportaron en la construcción, desarrollo y finalización de la investigación.

En general a todas las personas que hicieron parte y estuvieron presentes a lo largo de nuestro proceso académico.

DEDICATORIA

En primer lugar a la infancia, por y para quienes se trabajó en el mejoramiento de experiencias de enseñanza y aprendizaje, así mismo, a nuestras familias por ser la base y sustento de toda nuestra formación.

Resumen

El presente artículo buscó dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera las experiencias sensoriales acompañan el proceso de las habilidades previas a la lectura y escritura en niños de 3 a 6 años?, teniendo como fundamento la teoría Perspectivista y los postulados de Ferreiro y Teberosky. Para esto, se tuvo en cuenta un enfoque cualitativo, se diseñaron dos unidades didácticas teniendo presente las habilidades previas a dichos procesos, así como las estrategias sensoriales que mediaron las interacciones. La información fue recolectada en el diario de campo, que facilitó el establecimiento de las categorías de análisis y partiendo de su interpretación se encontró que, aunque el avance del proceso depende del desarrollo evolutivo, los sentidos cumplen un papel estimulante en el acompañamiento de dichas habilidades llegando a concluir que las estrategias sensoriales además de acompañar el fortalecimiento de las habilidades previas, permiten reconocer los ritmos de aprendizaje, intereses y necesidades de los niños.

Palabras clave: escritura, estrategias sensoriales, habilidades previas, lectura.

Abstract

The present article sought to answer the question: How do sensory experiences accompany the process of abilities prior to reading and writing in children aged 3 to 6 years?, Based on the Perceptualist theory and the postulates of Ferreiro and Teberosky for this, taking into account a qualitative approach, two didactic units were designed taking into account the abilities prior to these processes, as well as the sensory strategies that mediated the interactions. The information was collected in the field diary, which facilitated

the establishment of the analysis and partition categories of its interpretation. It was found that, although the progress of the process depends on evolutionary development, the senses have a stimulating role in the accompaniment of various abilities; coming to conclude that the sensory strategies in addition to accompanying the strengthening of previous abilities, allow recognizing the learning rhythms, interests and needs of children.

Keywords: writing, sensory strategies, previous abilities, reading.

Tabla de contenido

1. Introducción	4
2. Capítulo 1: Planteamiento del problema	5
2.1. Delimitación del problema	5
2.2. Objetivos	7
2.2.1. Objetivo general	7
2.2.2. Objetivos específicos	8
2.3. Justificación	8
3. Capítulo 2: Marco de referencia	11
3.1. Marco Contextual	11
3.2. Marco legal	17
3.2.1. Ley 115 de 1994	17
3.3. Marco Teórico	18
4. Capítulo 3: Diseño metodológico	38
4.1. Método y Tipo de investigación	39
4.1.1. Método de investigación: Investigación cualitativa	39
4.1.2. Tipo de estudio: Investigación acción	41
4.2. Técnicas e instrumentos	42
4.2.1. Técnica: Observación participante	42
4.2.2. Instrumento: Diario pedagógico	44
4.3. Población y Muestra	45
4.3.1. Población.	45
4.3.2. Muestra.	45
4.4. Diseño de interacción pedagógica	47

	7
4.5. Consideraciones éticas	50
5. Capítulo 4: Análisis de resultados	51
5.1. Estrategias sensoriales	53
5.1.1. Habilidades previas al proceso de lectura	56
5.1.2. Habilidades previas al proceso de escritura	61
5.2. Conclusiones	67
6. Referencias	69
7. Anexos	78

Índice de tablas

1. Tabla 1: Población	45
2. Tabla 2: Rol del niño en la investigación	47
3. Tabla 3: Categorización y triangulación	52

Índice de ilustraciones

1. Figura 1: Correlación teórico-conceptual	18
2. Figura 2: Cuadro de habilidades previas	49

Índice de anexos

1. Anexo 1: Diario pedagógico	74
2. Anexo 2: Unidad didáctica “Más allá del cielo”	75
3. Anexo 3: Unidad didáctica “Intergalácticos”	87
4. Anexo 4: Consentimiento Informado	98
5. Anexo 5 : Viaje con sentido	108

1. Introducción

La presente propuesta de investigación fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo, de carácter participativo, basado en la metodología investigación- acción, la cual se llevó a cabo durante la interacción pedagógica con niños de edad preescolar del colegio Nuestra Señora del Rosario Floridablanca-Santander, específicamente en los grados prejardín y transición, con un rango de edad entre los 3 a los 6 años. Este proceso investigativo buscó proponer y evidenciar cómo las estrategias sensoriales acompañan las habilidades previas a los procesos de lectura y escritura, enfocadas principalmente en el fortalecimiento de aspectos a nivel cognitivo, corporal y comunicativo.

En primera medida se realizó una observación de tipo participante por parte de las docentes-investigadoras, la cual permitió abordar la situación problema a partir de necesidades e intereses observados. Seguidamente, se establecieron una serie de objetivos (general y específicos) y así mismo se realizó una exhaustiva revisión teórica y conceptual con el fin de dar bases y fundamentos a lo propuesto. A partir de esto, se diseñaron dos unidades didácticas; la primera teniendo en cuenta las habilidades previas al proceso de lectura y la segunda las habilidades previas al proceso de escritura, en las que las estrategias sensoriales fueron guía y medidoras en el desarrollo de las interacciones.

Por último, la recolección de la información obtenida y plasmada en el instrumento utilizado en el proceso, el diario de campo, facilitó el establecimiento de las categorías de análisis y posterior a ello la evidencia de los resultados e interpretación de los mismos, llevando así a la elaboración de las conclusiones de la propuesta.

2. Capítulo 1: Planteamiento del problema

2.1. Delimitación del problema

Hoy en día, se ha venido evidenciando que el proceso de lectura y escritura es un factor fundamental y obligatorio en el currículo educativo, ya que según Reyes (2018) la lectura es una herramienta que le permite al niño adquirir información y acceder a la cultura para de esta manera obtener diferentes conocimientos y lograr el éxito académico durante su trayectoria escolar.

En esta medida, en el transcurso de la experiencia académica y profesional vivida en las prácticas pedagógicas, ejercidas en diferentes escenarios educativos de carácter público y privado, se ha podido observar y conocer a profundidad el trabajo diario en un aula de clase, en el cual se puede percibir cómo se lleva a cabo la dinámica educativa, específicamente en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, evidenciando así que en la mayoría de instituciones abordan estos aspectos a través de métodos tradicionales y mecánicos, en los cuales prevalece el uso de guías dejando a un lado las habilidades sensoriales que posibilitan, hacen dinámico y significativo el desarrollo del código escrito y lector. De igual forma, en la búsqueda de información y construcción del estado del arte se puede identificar que la mayoría de trabajos investigativos que tienen relación con la presente propuesta, toman el proceso de lectura y escritura generalmente desde una actividad rectora: la literatura, que, a pesar de ser una vía favorable para abordarlos, tiende a ser una constante a la hora de intervenir y proponer acciones pedagógicas y didácticas sobre esta temática.

En este sentido es importante tener en cuenta que, tal como lo menciona Camacho (2000), las experiencias y sensaciones que obtiene el niño por medio de los sentidos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia y por ende en la preparación del proceso

de la lectoescritura. De igual manera, Sisalima y Vanegas (2013) citan a Aranda, quien refiere que toda sensación tiene un componente físico, fisiológico y psicológico, los cuales son el punto de partida del conocimiento que se genera a través de las percepciones sensoriales. Por tanto, la mayor parte de los aprendizajes significativos son aquellos que se dan cuando la persona relaciona los conocimientos previos con la información nueva, adquirida mediante la interacción directa que tiene el sujeto con el ambiente, el cual proporciona cada día nuevas fuentes de exploración y experimentación ayudando así a un desarrollo integral de la primera infancia.

El Colegio Nuestra Señora del Rosario cuenta con dos herramientas fundamentales para motivar a los niños y fomentar en ellos el gusto e interés por el código escrito y lector, una de estas es una propuesta llamada “había una vez”, en la cual, toman un momento del día para narrar cuentos, contar experiencias y jugar por medio del lenguaje oral; la otra es el “libro viajero”, este posibilita la interacción directa familia-escuela-niño, con el fin de incentivar, motivar y posibilitar el acercamiento de los miembros educativos a expresiones literarias mediante creaciones propias. Sin embargo, se ha podido observar que estos procesos de lectura y escritura, se desarrollan de manera convencional, puesto que se enfocan en el trabajo directo con los textos y las docentes se preocupan por obtener rápidamente el resultado correcto de los trazos y del agarre del lápiz, olvidando el debido proceso que se debe llevar a cabo previamente para alcanzar este objetivo.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la estimulación de las diferentes dimensiones del desarrollo en momentos previos al proceso de lecto escritura, influirá y favorecerá aspectos como la comprensión lectora, coherencia, cohesión y fluidez a la hora de comunicarse de forma oral y escrita, así mismo evitará futuros inconvenientes a nivel comunicativo que tienen relación con trastornos como la dislexia, la digrafía.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, en el presente trabajo de investigación se pretende observar e intervenir por medio de diferentes estrategias sensoriales encaminadas a fortalecer el desarrollo de habilidades previas al proceso de lectoescritura en niños de edades entre 3 y 6 años; con el fin de respetar y darle el verdadero sentido que se requiere en estas edades a un proceso tan primordial para la vida, para ello se toma como punto de partida la siguiente pregunta problematizadora:

- ¿De qué manera las experiencias sensoriales acompañan el proceso de las habilidades previas de lectura y escritura en niños de 3 a 6 años del Colegio Nuestra Señora del Rosario en Floridablanca?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

- Diseñar unidades didácticas en torno a experiencias sensoriales para fortalecer habilidades previas a los procesos de lectura y escritura en niños de 3 a 6 años del colegio Nuestra Señora del Rosario de Floridablanca- Santander.

2.2.2. Objetivos específicos

- Indagar las habilidades previas al proceso de lectura y escritura con relación a la influencia de los sentidos en niños de preescolar.
- Crear e implementar unidades didácticas en torno a estrategias sensoriales para el fortalecimiento de las habilidades previas al proceso de lectura y escritura
- Analizar el proceso de las habilidades previas a la lectura y escritura mediante la observación participante.

2.3. Justificación

La presente propuesta de investigación tiene como finalidad abordar la lectura y escritura desde las habilidades previas que se deben estimular y acompañar en el proceso, al hablar de estas, se hace referencia a elementos que forman la integralidad del niño, específicamente la psicomotricidad, expresión oral, pensamiento simbólico y dispositivos básicos de aprendizaje (percepción, atención y memoria). En vista a lo anterior, se implementarán diversas experiencias pedagógicas que tienen como fundamento el fortalecimiento de las habilidades previas al código escrito y lector a través de los sentidos. En este orden de ideas, se espera que este trabajo sirva para analizar la evolución de las destrezas mencionadas y así, dar a conocer el objetivo de la lectura y escritura tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

De igual manera, ayudará como guía para los docentes en educación infantil, con el fin de cambiar la perspectiva de enseñanza que se tiene de estos procesos para que de esta manera modifiquen sus acciones dentro de un contexto educativo, generando así aprendizajes significativos y bidireccionales. Así mismo, puede ser un componente innovador, ya que en el proceso de indagación sobre investigaciones que se relacionan con la presente temática, se ha podido evidenciar que generalmente hacen énfasis en el abordaje de estos procesos enfocados únicamente en el desarrollo de la lectoescritura a partir de la literatura, proyectos como: “La literatura infantil en el aprestamiento de la lectoescritura en niños del grado jardín” desarrollado por Zabala y Gómez (2018), LITERATURA INFANTIL EN LOS PROCESOS DE LECTOESCRITURA, propuesto por Gutiérrez, Carvajal y Mesa (2014).

Es por ello, que en este proyecto de investigación se decidió proponer desde otra perspectiva la potenciación y acompañamiento de habilidades previas al proceso de lectura y

escritura partiendo de la estimulación de los sentidos, tal como lo afirma Tavernier (1984), el trabajo a partir de los órganos sensoriales conlleva a que la exploración y conocimiento se dé de forma concreta y directa, informe al niño sobre las características de su entorno permitiendo ajustar su acción dentro de cada una de ellas, esto, es lo que permite que sea totalmente vivencial cada uno de los aspectos trabajados y por ende el aprendizaje se consolide, el hecho de reconocer, tocar, conocer cómo se siente, cómo sabe, cómo huele y cómo puede llegar a expresar sonido hace que todos esos esquemas o representaciones mentales se expresan, se presenten, se modifiquen o se cambien a través de diferentes formas, que son de gran importancia porque le permite al niño, adquirir conocimientos, experimentar, sentir, explorar, oler, probar, observar, manipular, conocer y analizar los diferentes retos que le propone el mundo para descubrir y desarrollar sus capacidades que le ayudarán posteriormente a interiorizar los procesos de lectura y escritura.

Además, haciendo un recorrido sobre la enseñanza de la lectura y la escritura se evidencia que la variación en las prácticas ha sido poca, remontándose así al siglo XVII, donde permanecía como modelo central dentro del currículo educativo: “La escuela tradicional”, en la que según Alvarado (2017) se preocupaban por formar estudiantes a través de métodos disciplinares y psicorrígidos, en los cuales primaba la enseñanza repetitiva, memorística, académica y el niño representaba un papel pasivo y de receptor, dentro de su proceso de aprendizaje. Asimismo se puede observar que los cambios a través del tiempo de los materiales implementados en este proceso han sido mínimos, esto se evidencia en cartillas como “Parvulitos” publicada en 1952 y “Aprender a leer: mis primeras sílabas y palabras” publicada en 2018, en las cuales las variables han sido de edición como portada e ilustraciones, pero los

contenidos a enseñar siguen siendo los mismos, poniendo en práctica una estrategia idéntica, omitiendo aspectos como el contexto, intereses y necesidades de la población.

Tomando como referencia lo anteriormente descrito, se puede afirmar que las prácticas actuales limitan el interés por adquirir estos conocimientos, ya que la estimulación adecuada que se debe llevar a cabo desde los primeros años no es suficiente para generar este interés. Es por ello, que es pertinente tomar esta propuesta de investigación como referente para emplear nuevos caminos que permitan abordar de diferente manera estos procesos, teniendo presente las necesidades actuales, intereses de la población y partiendo desde experiencias sensoriales brindadas a partir del entorno inmediato y otros entornos que intervienen en la interacción y el aprendizaje.

3. Capítulo 2: Marco de referencia

3.1. Marco Contextual

La institución Nuestra Señora del Rosario, donde se llevó a cabo este trabajo investigativo, ubicada en el municipio de Floridablanca/Santander; fue creada por la Comunidad de Hermanas Dominicanas de Santa Catalina de Sena en enero de 1960, en vista de la necesidad de presencia religiosa en la educación en aquella época (Manual de convivencia, 1960). Se encuentra situada en un espacio socio económico nivel 3, la cual se caracteriza por ser una zona comercial, ya que está cerca al parque principal del municipio; entre los lugares aledaños se encuentran varios establecimientos educativos tanto públicos como privados, diversos puntos de fábricas industriales, instalaciones hospitalarias y tiendas de comidas típicas. Por tal motivo el plantel educativo es de fácil acceso tanto para transeúntes como para vehículos.

El escenario educativo cuenta con dos sedes, una correspondiente a preescolar- primaria y la otra de bachillerato, las cuales están situadas en el mismo sector, a escasas tres cuadras una de la otra. La sede de primaria y preescolar, presta servicio educativo a los grados: párvulos, pre-jardín, jardín, transición y básica primaria. Su planta física está compuesta por tres canchas, dos parques infantiles, dos cafeterías, una gran zona verde y una biblioteca, estos espacios, se caracterizan por tener pasillos amplios, buena iluminación y seguridad, facilitando así, la movilidad de toda la comunidad educativa. Su mobiliario consta de una silla con su respectiva mesa para cada estudiante y docente, un video beam con buena acústica, un salón con diversos materiales pedagógicos y una sección de baños adecuados para los niños.

El personal de recursos humanos está conformado por: la rectora, quien es apoyada por coordinadores académicos y de convivencia, ellos se encargan de velar por el cumplimiento de principios a nivel disciplinar, académico y espiritual.

Por otra parte, es importante resaltar su filosofía institucional de carácter católico, por ende, se caracteriza por ofrecer una educación enfocada en principios religiosos; para dar cuenta de ello, existen diferentes carteles alusivos a imágenes contemplativas y frases espirituales. De igual manera, el colegio cuenta con oratorios que permiten tener un espacio de reflexión y acercamiento con Dios.

Por lo tanto, la misión y la visión, buscan promover la formación integral de los estudiantes, centrada en el ámbito académico, la evangelización y la educación en principios y valores, cabe resaltar que su metodología pedagógica está basada en la formación integral de cada uno de los niños, se desarrolla a partir de proyectos de aula, en los cuales se toma como eje central y formador la modificabilidad estructural cognitiva en la que el docente es el encargado de buscar todas las alternativas y recursos para buscar el método adecuado en relación al proceso de formación integral personalizado en los niños, viendo como centro la transformación constante de cada estrategia planteada y desarrollada dentro del grupo con el fin de proporcionarle a los estudiantes infinitas posibilidades para adquirir nuevos conocimientos.

A continuación, se dan a conocer las características de la población de estudio en este proyecto de investigación, que corresponde a tres grados de prejardín y uno de transición, cada uno con una capacidad aproximada de 16 a 25 niños por salón, para un total de 79 estudiantes, quienes se encuentran en el rango de edad de 3 a 6 años, y los cuales son considerados un ser integral, con particularidades que les permite potenciar sus habilidades y capacidades, teniendo en cuenta cada una de las dimensiones, es decir, no se contemplan de manera segmentada, por el contrario, se complementan entre sí, ya que en cada una de las acciones pedagógicas y experiencias que vive el niño dentro de un contexto, se pueden ver reflejadas dependiendo del objetivo a la hora de intervenir, donde todas tienen el mismo nivel de valor, sin importar que el

propósito esté enfocado en unas más que en otras. A su vez, se considera importante tomar como punto de referencia los dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, percepción), ya que le permiten al niño adquirir conocimientos y desarrollar el pensamiento. En relación con la práctica pedagógica; se pudo evidenciar que la atención de los niños más pequeños se da en un intervalo de tiempo corto entre 10 a 15 minutos y depende de los estímulos que el entorno le proporciona. Mientras que en los niños de mayor edad se obtiene a partir de sus intereses, beneficios propios y se presenta en un periodo de tiempo más extenso.

Ligado a lo anteriormente descrito, la memoria en las edades correspondientes al grado de pre-jardín se evidencia mediante el acto de comunicación entre niño y adulto a la hora de evocar un recuerdo, donde prevalece la importancia de las preguntas o la guía para recordar todos los detalles o la mayoría de sucesos en un momento determinado, cabe resaltar que las experiencias más recordadas son pertenecientes a rutinas o a indicaciones permanentes dentro del escenario educativo. Por otro lado, la memoria en los niños de transición se caracteriza por la evocación esporádica de diversos acontecimientos correspondientes a rutinas, intereses, ámbito familiar y demás situaciones que han vivido, sin embargo, al igual que los de menor edad, las preguntas son un factor clave cuando se quiere detallar algún recuerdo específico. Los niños de pre-jardín muestran gran interés por realizar grafías propias, las cuales interpretan y describen a partir de sus gustos, intereses y necesidades. Por otro lado, los niños de transición realizan representaciones un poco más cercanas a la realidad enfocándose en el color y la forma, con el fin de conseguir un resultado más ligado a lo que le presenta el mundo.

En cuanto a la percepción, los niños de pre-jardín y transición logran explorar, discriminar y agrupar en categorías simples, por uno o dos criterios, diversos elementos que le son presentados durante las actividades, cabe resaltar que los niños de mayor edad, realizan

agrupaciones y ordenan colecciones en un grado de mayor complejidad, es decir por tres o cuatro criterios según se les indique; del mismo modo demuestran habilidad en cuanto al reconocimiento visual al momento de realizar actividades que tengan relación con la lectura de imágenes, atribuyendo un contexto y situación a la imagen según lo vivido y a partir de sus experiencias previas.

Por un lado, en los niños de prejardín, se evidencia que se encuentran en el proceso de adquisición de vocabulario, donde forman las primeras frases con al menos tres palabras manteniendo la coherencia y relación con el contexto, sin embargo, la pronunciación de algunas palabras no es completamente clara en palabras con consonantes como la r, l, c, entre otras, pero se dan a entender mediante señas o gestos que facilitan la comunicación con sus pares y adultos. Por otra parte, los niños que pertenecen al grado de transición, demuestran gran habilidad para comunicarse, haciendo uso de frases estructuradas gramaticalmente, con un sujeto, verbo y complemento dependiendo de la situación a comunicar, así mismo se expresan mediante símbolos, signos y gestos, buscando siempre oportunidades para responder sus inquietudes con sus pares y adultos, expresar sentimientos y opiniones; de igual forma, en este grado ya se está manejando el proceso lectoescritura, en el cual la realización de trazos caligráficos y representación de fonemas se da mediante las propuestas pedagógicas en intervenciones diarias, en las cuales, el grupo en general realiza trazos claros y precisos, aunque en algunas ocasiones se nota dificultad con los fonemas similares en su escritura como la “b y d” y “u y n”.

Por su parte, los niños de prejardín y transición manifiestan algunos comportamientos egocéntricos, propios de su edad, principalmente cuando trabajan en equipo, dificultando en algunas ocasiones la toma de decisiones, no obstante, demuestran gran habilidad al momento de entablar relaciones o recibir a alguna persona externa en el aula de clase, así mismo, se muestran

amables y se relacionan con sus pares, esto se puede evidenciar principalmente cuando refieren palabras como “él es mi amigo, ella es mi amiga”.

Otro de los aspectos evidenciados es con relación al seguimiento de normas y la construcción de las mismas dentro del aula, ya que durante los espacios de clase tienden a recordar y seguir las normas comunes o acuerdos de aula, sin embargo, en los niños de mayor edad estas reglas no son del todo cumplidas y demuestran una actitud desafiante al no encontrarse la persona de autoridad, que para este caso es la maestra titular y aun así en varias ocasiones tiende a tener un tono de voz alto e imponente para lograr ser atendida por todos los estudiantes. Por otro lado, todos los niños cuando están con sus pares en los espacios de juego se evidencia que entre sí mismos crean sus reglas para llevar a cabo una interacción comprensiva con los demás, siendo evidente que en los niños más grandes identifican o eligen un líder y creando así reglas más complejas.

Por otro lado, expresan habilidades como: patear, lanzar la pelota, caminar y correr por un espacio delimitado, teniendo en cuenta las instrucciones en relación a la lateralidad, hacer equilibrio utilizando una pierna, realizar intervalos de ejercicios y movimientos coreográficos, en las cuales, prevalece la coordinación motora gruesa, allí se logran identificar las habilidades en cuanto al equilibrio, la fuerza, el movimiento, el desplazamiento, la ubicación en el espacio-tiempo y la lateralidad. Por otro lado, en relación a la coordinación dinámica manual, los niños de menor edad presentan debilidad en la presión para agarrar el lápiz y realizar trazos continuos, esto se ha observado en diferentes actividades en las cuales prevalece el dibujo de la figura humana por medio de monigotes, que se componen de círculo y tres líneas rectas que representan la cabeza y el tronco. De igual manera demuestran sensibilidad a diversas texturas, rechazando así, la realización de las actividades. Por otro lado, la coordinación dinámica manual en los niños

de mayor edad, presenta diversos avances en relación a lo descrito anteriormente, ya que, en actividades correspondientes al área de lectoescritura, demuestran gran habilidad en presión y precisión al momento de realizar el agarre de pinza para hacer representaciones escritas de lo propuesto por la docente, sin embargo, en este agarre y segmentación, muchos presentan dificultad, teniendo un agarre palmar y realizando movimientos con todo el miembro superior a la hora de escribir.

En síntesis, es pertinente tener en cuenta que cada una de estas habilidades aportan de manera significativa al crecimiento y desarrollo físico, psicológico, social, personal de los niños y dentro de este marco al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. Por otra parte, cabe resaltar la importancia de tener en cuenta estas dimensiones con el fin de comprender los procesos de desarrollo, donde se respeten cada uno de los ritmos y tiempos de aprendizaje.

3.2. Marco legal

A continuación, se puntualiza en una de las leyes que rigen la educación en general dentro de ella un artículo que va dirigido a el fortalecimiento de habilidades previas, esto con el fin de validar la importancia del presente trabajo de investigación y las acciones a llevar a cabo en el ámbito educativo.

3.2.1. Ley 115 de 1994

De esta ley se enfatizó en el artículo 16, en el cual el Ministerio de Educación Nacional refiere los objetivos específicos de la educación preescolar, es por tanto que para este trabajo de investigación se tomarán como referencia los objetivos b, c y e que describen respectivamente:

b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que

impliquen relaciones y operaciones matemáticas; c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia (MEN,1994, Pág.5).

Por lo anterior, esta ley tiene una estrecha relación con el presente proyecto, ya que respalda los conocimientos del esquema corporal, la estimulación, las habilidades, las capacidades de aprendizaje y de comunicación de los niños que posibilitan el aprestamiento y el fortalecimiento previo de los procesos de lectura y escritura en las primeras edades.

3.3. Marco Teórico

El siguiente gráfico representa el orden de relación y secuencia entre las teorías y conceptos que fundamentan el presente ejercicio de investigación. Para comenzar con su lectura, se inicia con la idea principal que se encuentra en el centro, la cual corresponde al título del proyecto, de esta se deriva la rama denominada “Leer y escribir en educación infantil. Fraile 2015” que pertenece al primero de los cuatro antecedentes, de allí se despliegan algunos

conceptos que dan paso a la lectura de las siguientes ramas en sentido de las manecillas del reloj.



Neira, M., Pacheco, L., Santamaría. & Soto, D. (2019). *Cuadro de correlación teórico-conceptual*. [Figura 1] Mapa.

Desde lo anterior, diversas investigaciones se han interesado por observar, describir, analizar y proponer diferentes estrategias para trabajar el proceso de lectura y escritura, un primer trabajo, titulado “Leer y escribir en educación infantil” propuesto y desarrollado por Fraile (2015) aborda los elementos claves que componen diversos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en la primera infancia, tomando como objetivo principal el sugerir una serie de actividades para favorecer la adquisición de la lectoescritura, también establecer un contacto y relación entre la teoría y la práctica de los procedimientos llevados a cabo para el aprendizaje de este proceso en niños de cuatro y cinco años. Para esto, en primer lugar, se hace una pequeña revisión histórica sobre el origen de la lectura y de la escritura, de igual manera refieren algunos autores que se preocuparon por dar a conocer de dónde nace lo que hoy en día es un proceso

indispensable; la escritura, aspecto que pocas veces se cuestiona su nivel histórico, aporta varias ideas sobre la incidencia de algunas prácticas a través del tiempo que podrían ser respuesta a diversas acciones en el presente como lo son las formas de enseñanza.

Siguiendo con la estructura del proyecto referenciado se encuentra lo correspondiente al marco conceptual, en el cual se describen y explican términos como lectoescritura, tomando a autores como Fons (2010) y la Real Academia de la Lengua (2014) quienes la definen como la capacidad que todo ser humano tiene y desarrolla en el transcurso de su vida, los cuales, aunque sean conceptos diferentes siempre van a ir estrechamente relacionados y en simultáneo, por un lado, se cita a Vallés (2006) quien considera que el leer consiste en descifrar ciertos códigos para dar significado a estos, del mismo modo permite progresar en descubrimientos y conocimientos, adentrarse en mundos posibles, indagar la realidad, lo cual contribuye a la ampliación de experiencias para el desarrollo del proceso lecto escrito, de igual forma se expone una serie de elementos que intervienen en la comprensión lectora, estos son según Correig (2001) la información que ya posee el lector y sus objetivos o necesidades de lectura, estos van desde el hecho de la información obtenida por la vista hasta la familiaridad con el tema y el tipo de símbolos en los que se representan los mismos. Dentro de este mismo proceso de lectura aparecen diferentes métodos utilizados para la enseñanza de esto, el primero en describir es el método sintético, el cual parte de lo micro a lo macro, es decir enseñando primero las vocales, introduciendo poco a poco consonantes hasta llegar a sílabas, palabras y oraciones, estimulando en cada etapa el reconocimiento y dominio de estas, así como el sonido que se le atribuye a cada una; sin embargo, se argumenta que una de las dificultades o limitación de éste, es que no se puede enseñar en edades tempranas ya que los niveles de abstracción son bajos. Desde este método se desprenden tres categorías, uno es el alfabético, considerado uno de los más antiguos,

comenzando con el aprendizaje de la letra a partir de su nombre, en mayúscula y minúscula, sílabas, palabras y texto, una de sus desventajas es que se presta más atención en la forma y nombre que en el significado de estas. La segunda categoría dentro del método sintético es el fonético, que parte desde la pronunciación de las letras, es decir la enseñanza se da a partir del sonido de cada una de estas, desde los sencillos a los complejos; considerado más racional y simple en relación al anterior evitando el deletreo, pero puede tener una desventaja y es la repetición de sonidos que se puede tornar como un proceso mecánico y desinteresado por la lectura, la última de estas categorías es el silábico, el cual como su nombre lo indica el aprendizaje es a través de la unidad mínima, la sílaba, donde cada consonante se combina con las cinco vocales, enseguida palabras y por último oraciones, en este se destaca que hay una relación de correspondencia entre el grafema y el fonema, permitiendo la autonomía lectora, mientras uno de sus puntos en contra es la poca fluidez al leer y comprensión textual.

En segundo lugar, está el método analítico, el cual tiene un enfoque constructivista, presentando primeramente estructuras amplias y significativas, las cuales mantienen relación con los intereses del grupo a intervenir, donde se tienen en cuenta los pre saberes para ratificar y anclar el proceso lector, en este se toman dos formas de enseñanza, uno con palabras normales, donde se conoce la letra asociada a imágenes sencillas y atractivas, donde las letras deben iniciar con el fonema que se quiere enseñar; el otro es el global, que tiene como eje principal el aprendizaje a partir de la ruta visual partiendo desde lo macro hasta lo micro, es decir desde palabras o frases para llegar a sílabas, letras y sonidos, un referente clave en este método es Decroly (1871) quien argumenta que no solo es aplicable a nivel de lectoescritura sino en la enseñanza general. Por último, en los métodos de lectura se encuentra el ecléctico, el cual involucra diversos aspectos de los mencionados anteriormente, articulando relaciones grafema-

fonema, motivación con imágenes acompañadas de textos significativos, sin descuidar sus estructuras simples para su reconocimiento y uso correcto de este proceso. En relación a la escritura, se dan a conocer los tres procesos que intervienen en el óptimo desarrollo y enseñanza de este, que son propuestos por Cuetos (2009), por un lado, los procesos conceptuales, que es planificar lo que se quiere transmitir, otro es los procesos lingüísticos, los cuales son los encargados de traducir los códigos lingüísticos y el tercero los procesos motores, que transforman mediante movimientos musculares los símbolos abstractos en signos gráficos.

De otro lado, Lebrero (1999) plantea varias fases de la escritura, empezando con la etapa motora donde está el garabateo espontáneo como sentido de lenguaje de la expresión en los primeros años, otra es la perceptiva, donde los niños realizan trazos sin forma ni orden; la representativa en la que se empieza a dar sentido y significado a estas representaciones; la ideográfica, en la cual los niños construyen ideogramas a partir de una idea propia, la pictográfica, donde los pictogramas representan un contenido, características propias de diversos elementos, la fase fonética, un acercamiento a las letras reales inicio del aprendizaje del alfabeto letra- sonido y por último la fase transición, que corresponde a la interpretación de la escritura correcta así como su imitación.

Cada uno de los métodos anteriormente mencionados y descritos en este antecedente, cuenta con dos variables fundamentales a tener en cuenta a la hora de llevarlos a cabo o tomarlos como guía del proceso de enseñanza - aprendizaje, estos dos aspectos son el proceso de adquisición de la escritura y la lectura, así como las posibles desventajas de cada uno de ellos, los cuales llevan a repensar esta serie de formas de enseñanza propuestas y llevadas a cabo dentro de las instituciones hoy en día, invitando a la reflexión de la viabilidad de lo desarrollado por años y las posibles transformaciones a nivel del personal docente de cada uno de ellos.

En este sentido, lo desarrollado y mencionado anteriormente en el antecedente, se toma como referencia para el diseño de la propuesta de investigación “La lectura y escritura por medio de los sentidos”, teniendo en cuenta los diferentes métodos de enseñanza para llevar a cabo estos procesos, sin embargo, tal como se reflejó en las conclusiones del trabajo, no es pertinente regirse de manera lineal por una sola metodología de enseñanza, ya que esto lleva a que los ritmos de aprendizaje defendidos y tomados en cuenta hoy en día cobran un valor básico dentro del aprendizaje bidireccional, por lo que, es a partir de las sociedades, infancias y tipos de docentes que se integran y si es el caso se proponen nuevas formas de enseñanza buscando siempre el desarrollo integral de cada uno de los niños.

En este sentido, es necesario tener claridad sobre el concepto primordial de esta investigación, la lectura y la escritura, que se considera como la habilidad para leer y escribir, es un proceso que se desarrolla en simultáneo en sus dos conceptos (lectura, escritura), es decir son parte de una misma forma de expresión del lenguaje que se enseña y se aprende de forma integrada. Para tener una visión detallada de este proceso y comprensión del mismo se definen por separado los términos de leer y escribir:

Leer: al referirse al acto de leer Aramburu (2012) argumenta que este consiste en transformar las grafías del código escrito en la idea que el escritor desea transmitir a quien lee, para esto el ser humano debe realizar una movilización cognitiva a partir de sus esquemas mentales para interpretar y construir significado al leer; este proceso generalmente es considerado como una decodificación de símbolos, en este sentido, Freire (1991) plantea:

Que, aunque este aspecto es indispensable no se puede ni se debe limitar los alcances del acto de leer, o considerarlo como un proceso mecánico, ya que la lectura se ancla y se prolonga

en leer el mundo, vinculando de forma dinámica lenguaje y realidad, donde la comprensión de textos y realidades conjuga la percepción entre el texto y el contexto. (p.16).

Es decir, se fundamenta en el sentido del mensaje, el por qué, para qué y qué se quiere comunicar.

Del mismo modo, se debe tener en cuenta que el leer se da desde que el ser humano llega al mundo, por tanto, las experiencias brindadas por los agentes educativos no deben fijar límites en estas posibilidades de lectura, por el contrario, deben fortalecer cada día las diferentes expresiones de leer desde los primeros años, motivando las posibilidades de expresión, creatividad y representación del mundo.

Escribir: el acto de escribir, al igual que en la lectura no es un proceso mecánico, este es considerado como una de las tantas formas de expresión del lenguaje, la cual en este caso se da mediante diversos símbolos a los cuales se les ha atribuido significado a través de los años. Siguiendo esto, Teberosky & Tolchinsky (1995) consideran que este proceso no se queda en sólo una habilidad motora si no en un conocimiento complejo que exige una instrucción y construcción específica, explícita, ordenada y sistemática, que va permitiendo poco a poco la interiorización, sentido del proceso y los alcances de expresión con el mismo. Dicho esto, lo esencial al referirse al proceso de escribir no es aprender las letras si no saber el sentido de las mismas al comunicar y el mecanismo de estas al representar; de aquí y en simultáneo se va dando el aprendizaje de los trazos, la articulación y dominio de estos, partiendo siempre de un contexto significativo.

Teniendo en cuenta los dos conceptos anteriormente descritos (lectura y escritura) es necesario hablar de una serie de habilidades previas inmersas en estos, que son las responsables de facilitar y construir la base en el desarrollo de los dos procesos. Por un lado, en la lectura,

estas habilidades hacen referencia a dos dimensiones fundamentales del desarrollo: dimensión cognitiva y dimensión comunicativa, de estas se desengloba a nivel general habilidades de la expresión oral y el pensamiento simbólico- preconceptual.

En cuanto al pensamiento simbólico, Johnston y Johnston (1988) haciendo alusión a Piaget, la definen como la capacidad que tienen los niños de representar símbolos para transmitir mensajes, ejecutar operaciones mentales y matemáticas como: ordenar, clasificar e insertar, además, tiene que ver con las destrezas que tienen los niños para crear y construir a partir de sus necesidades e intereses con el fin de representar algún elemento específico, este último elemento (la representación) es una de esas habilidad fundamentales en el pensamiento simbólico, considerada por García (2006) siguiendo las posturas de Piaget, como la creación tanto de imágenes mentales como de ideas e intereses, usando imágenes, palabras, gestos o el juego, dando comprensión y significado a las estructuras de pensamiento.

La segunda de ellas, corresponde a la expresión oral, la cual tiene estrecha relación con la dimensión comunicativa, en ella se encuentran inmersas habilidades como la fluidez verbal, escucha, entonación, pronunciación y estructuración de frases de acuerdo a la edad, además tiene que ver con la comunicación y manifestación de ideas, pensamientos, opiniones, emociones y sentimientos por parte de los niños; en este sentido, Lebrero y Lebrero (1999), refieren que los niños desarrollan esquemas mentales y lingüísticos, que les posibilitan adquirir palabras y a su vez, fomentar el análisis, la comparación, la deducción, la comprensión y la creatividad, del mismo modo, les permite ser conscientes de cada una de las palabras con sus significados y pronunciación. Por otra parte, desde las experiencias pedagógicas, la tradición oral (historias, cuentos, leyendas, mitos...) y las vivencias propias, los niños afianzan su vocabulario, desarrollan su creatividad e imaginación y se motivan por participar activamente en las

conversaciones con sus pares y adultos, es desde allí, que Prieto (2005), argumenta esta acción como el proceso donde el intercambio permanente de conocimientos y experiencias contribuye a la comunicación activa y la ejecución de acciones; así, los dos aspectos anteriormente descritos se convierten en el punto de partida y los facilitadores de la expresión verbal, contribuyendo al desarrollo de la pronunciación y fluidez.

Por otro lado, la escritura también cuenta con diversas habilidades previas para su pleno desarrollo, éstas corresponden a la dimensión corporal- motriz, en la cual generalmente se da importancia a los movimientos finos, sin embargo, para llegar a la precisión de estos se debe tener presente las dos leyes que rigen este desarrollo: ley proximodistal y ley cefalocaudal, las cuales según García (2013) son la base para la precisión y agilidad al escribir, por un lado la cefalocaudal que es la responsable de establecer el control de las partes del cuerpo definidas por la articulaciones, terminando en los pies y la próximo distal que rige el control voluntario de cada uno de los segmentos de las extremidades más cercanas al tronco. Es por esto que desde aquí se desprenden inicialmente habilidades motoras gruesas fundamentales en donde una de las que encierra la mayor cantidad de elementos es la coordinación dinámica general, la cual es descrita por Gallego (2011) citando a Molina quien afirma que la coordinación dinámica general es la acción donde intervienen gran cantidad de segmentos musculares ya sea extremidad superior, inferior o ambas a la vez. Este se basa en el movimiento con desplazamiento corporal en uno o ambos sentidos y que pueden ser rápidos o lentos y como lo plantea este autor, son movimientos en los cuales se ven involucrados la mayor cantidad de músculos grandes, y está reflejado en acciones como saltar, agacharse, saltar, correr, entre otros. Es a partir de estos movimientos que implican desplazamiento que van surgiendo otras habilidades presentes y fundamentales en el proceso de lectura y escritura, que son: la lateralidad, la orientación espacio

temporal y el pleno reconocimiento del esquema corporal. Para tener una mayor claridad de lo que son cada una de ellas se definirán a continuación:

Lateralidad es la que conocemos usualmente como la posibilidad del niño de reconocer derecha e izquierda, sin embargo, va mucho más allá. Moneo (2014) tras una investigación la define como el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro y la preferencia en la utilización de una mitad del cuerpo, predominando el uso de una mano, un ojo, un oído, y una pierna. Es por tanto que la lateralidad y el proceso de lateralización es una cuestión más consciente desde el reconocimiento de su propio cuerpo.

Orientación espacio temporal que es definida por Trépat & Comes (1998) como esa capacidad y habilidad adquirida con su uso, experiencias y resolución de problemas en cuanto al dónde estoy, hacia donde debo ir, como puedo llegar a determinado sitio, donde están los objetos, entre otras; manejando así información y amplio conocimiento sobre la interacción de sí mismo sobre su entorno. En esta habilidad cobran importancia las nociones espaciales tales como: arriba, abajo, adelante, atrás, al lado y es por medio del conocimiento de estas que el niño logra expresar en donde se encuentra ubicado y en qué parte están los objetos.

Esquema corporal la cual según Quirós y Schrager (1979) influye en la concepción del cuerpo, entendida como el significado que se tiene de él y que se obtiene a partir de las experiencias, de la claridad y de la expresión oral sobre él, es decir, cuando el niño dice: este es mi brazo, este es mi ojo, esta es mi pierna o lo representa por medio de elementos “no verbales” como: gestos, señas y dibujos, se vuelve consciente y genera una imagen corporal.

Siguiendo con los principios o leyes mencionadas, se da continuidad al desarrollo motor prosiguiendo con los músculos que intervienen en los movimientos finos, desde allí surgen habilidades como coordinación óculo manual, la cual es considerada por Sugrañes (2007) como

un aspecto que tiene gran importancia o influencia en el aprendizaje de la escritura, ya que ajusta la presión y la precisión en las representaciones gráficas o simbólicas, donde el ojo facilita y guía el movimiento de las manos de acuerdo a los estímulos visuales es decir, teniendo en cuenta la percepción visual del espacio a intervenir. De igual forma, habilidades como segmentación, la cual es conocida como la articulación y control de los movimientos de manera descendente y disociación manual considerada como la capacidad que tiene el ser humano de controlar y coordinar por separado cada segmento en la realización de actividades o acciones, ya sea sin involucrar otros segmentos, integrando o proporcionándole a cada uno una función para el desarrollo de una tarea o propósito común.

De estas habilidades se desprende un aspecto de trabajo generalmente conocido como la grafomotricidad, la cual tiene como finalidad estimular y corregir la realización de los movimientos del antebrazo, muñeca, mano y dedos que intervienen en el primer acercamiento a la escritura y se refleja en las representaciones mentales a través de los gráficos que el infante realiza en el papel, dándole un significado y sentido, a esto se le denomina la primera escritura infantil, en la cual se pueden observar trazos o dibujos con diferente direccionalidad. En este orden de ideas Remedio (2009), describe que el proceso de grafomotricidad, corresponde a los factores de fluidez, armonía tónica, rapidez, legibilidad y dan cuenta de la coordinación de las manos y la vista. Por tal motivo es de gran importancia que durante la etapa del preescolar se desarrollen las habilidades motoras que posibiliten la consolidación del proceso lectoescritura y el desarrollo de la capacidad de escritura.

Por otro lado, se encuentra la tesis titulada “INCIDENCIA DEL DESARROLLO SENSORIAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA” la cual corresponde a Diana Cristina Méndez Otálora (2018), quien se interesa por responder cuál es la incidencia del

desarrollo de las habilidades sensoriales en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños del grado 0 del Colegio Bosanova, dando a conocer los procesos que se deben tener en cuenta para el aprendizaje de la lectoescritura, comenzando con la exploración corporal a través de los sentidos, la cual es una característica propia de la primera infancia (de 0 a 6 años), en esta etapa los niños empiezan a conocer y experimentar el mundo, adquiriendo fácilmente conocimientos especialmente el lenguaje verbal, esto se da gracias a las relaciones que establece con su entorno, se va evidenciado la evolución del lenguaje, ya que en este periodo ellos se encuentran en la etapa sensible en la cual adquieren aprendizaje más fácil, esto explica, el impacto que tiene la escuela al involucrar estrategias sensoriales innovadoras para el aprendizaje de la lectoescritura, permitiendo al niño la exploración de estos espacios para el desarrollo de su conocimiento guiado por el adulto.

Dentro del antecedente se referencia una teoría, la cual fundamenta el presente proyecto investigativo y guía los procesos de lecto escritura, esta es “la Psicogénesis” propuesta por Ferreiro y Teberosky (1993), quienes expresan que antes que el niño llegue al colegio ya se ha involucrado en situaciones previas de lectura; para ello establecen dos etapas principales, las cuales se denominan: hipótesis para la lectura y periodos para la escritura, la primera se divide en algunos estadios en los cuales están: el nombre, allí los niños asumen que las letras que están en algún objeto representan el nombre de dicho objeto; la variedad, es ahí donde no se encuentra repetición de sílabas y se les facilita leer palabras largas; el tamaño, en donde asumen que el tamaño de la palabra es proporcional al objeto y la cantidad; para ellos una palabra tiene más de tres letras. Por su parte, la segunda etapa tiene relación con los periodos de evolución de la escritura, en donde el primero de ellos consiste en el pre-silábico, donde el niño diferencia el dibujo de la escritura, comienza a describir su grafía mencionando la palabra representada y

comúnmente la escribe con un trazo horizontal de izquierda a derecha, escriben pseudoletas, garabatos y a veces unen números, letras y rayones, el segundo es el silábico, en el cual realizan letras para representar cada sílaba, , el tercero es el silábico alfabético, donde el niño muestra sílabas con indicios alfabéticos, algunas de sus grafías representan una palabra, sílaba o fonema, cambia las consonantes, pero escribe las vocales como corresponde, comprende que le hacen falta algunas letras y por último se encuentra el alfabético, en el cual se adquiere mayor conocimiento del código convencional escrito, habilidad de relacionar el sonido con la letra y sus representaciones escritas son más comprensibles.

Todo esto permite observar qué etapas deben cumplir estas primeras edades y así inferir cuáles habilidades direccionan tanto el proceso de la lectura como el de la escritura en cada una de estas, por lo tanto, da herramientas y se convierte en una guía para la planeación e implementación de las experiencias que darán cuenta de la viabilidad del proyecto.

Partiendo de la teoría que guía el trabajo anteriormente descrito, da paso a profundizar con relación a las etapas las cuales son fundamentales para poder abordar adecuadamente las estrategias, teniendo en cuenta el paso a paso y la forma por la cual el ser humano adquiere la habilidad de leer y escribir. Para esto se describe a continuación de manera detallada el proceso de lectura y escritura, considerado un aspecto importante para la vida de los seres humanos, pues a partir de este, se generan nuevos conocimientos, se construye el pensamiento crítico, la comunicación, el establecimiento de relaciones, la comprensión, propicia la adquisición de nuevas palabras, abre paso a la expresión y al intercambio de palabras de forma global. En este orden de ideas Romero (2004) define cada una de las características de la lectura desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1993), en donde cobra viabilidad por su influencia en el desarrollo de habilidades como la coordinación, la atención, concentración, comprensión,

análisis, de igual manera, permite que los niños estén en contacto con diversos medios de comunicación como revistas, noticias, periódicos y mejoren su léxico, ortografía, coherencia, cohesión, entre otros.

Encaminado a buscar nuevos aportes que acompañen este proceso teniendo en cuenta los intereses y ritmos de aprendizaje de un grupo, en virtud de ello; se encuentra la tesis “LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL” la cual fue creada por M^a Rosario Gutiérrez Luis (2017) quien se preocupa por el desarrollo de estos procesos, respondiendo a preguntas como: ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cuáles son las fases por las que pasa el niño?, ¿Qué estrategias utilizar? Para dar respuesta a estas preguntas, en un primer momento cita a Prado Aragonés (2016), quién refiere que para la enseñanza del proceso lectoescritor se deben tener en cuenta algunos aspectos esenciales que lo engloban, los cuales son la función comunicativa, la comprensión y la expresión de forma oral o escrita. En este orden de ideas, describe desde un enfoque constructivista cada una de las fases por las que debe pasar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en una primera medida explica el ¿Cómo aprender a leer y escribir? mencionando las partes de este: 1. Tener en cuenta los conocimientos previos, 2. Poner en consideración el sentido pedagógico de la actividad, es decir, los procesos, las destrezas y las habilidades que se quieren desarrollar en el niño, 3. Diseñar actividades que propicien espacios significativos de aprendizaje, en los cuales se establezcan relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos, 4. Implementar estrategias que den cuenta del saber ser, saber hacer, saber saber y aprender a convivir. Para continuar, da respuesta al ¿Cuándo aprender a leer y escribir?, mencionando algunos aportes como el de Vygotsky en el que refiere que se debe desarrollar en edades tempranas la escritura y de Clemente y Rodríguez (1999), quienes consideran que estos procesos se deben llevar a cabo

cuando los niños y las niñas demuestran habilidad en el lenguaje oral y desarrollen la capacidad simbólica. Posteriormente, responde el ¿cómo desarrollar la conciencia fonológica?, para ello menciona, que los docentes deben diseñar actividades o estrategias que posibiliten la adquisición de los dispositivos básicos de aprendizaje y de aspectos del código lector y escrito, ya que, a partir de estos, el niño comprende y explora su mundo. Por otro lado, la tesis descrita anteriormente permite fundamentar el presente proyecto de investigación: “la lectura y la escritura por medio de los sentidos”, ya que se convierte en un documento guía, en el cual se encuentran presentes las fases por las que atraviesan estos procesos: el cómo, el cuándo y qué estrategias implementar. Por ende, facilita al investigador organizar las ideas para realizar las intervenciones en la aplicación del proyecto, le brinda algunas experiencias prácticas que pueden ser puestas en escena para potencializar el carácter investigativo y comprobar dichas estrategias. De igual manera, se logra encontrar la corriente perceptivista, la cual se centra en algunos aspectos fundamentales para el desarrollo del tema de estudio como: la percepción auditiva, visual, olfativa, gustativa, táctil y considera importante el trabajo pedagógico desde las habilidades previas para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta los planteamientos de esta corriente y el objetivo de la investigación se dará una mirada más amplia, con el objetivo de abstraer algunos elementos primordiales que contribuyen a la investigación y así mismo a la propuesta de estrategias que se quieren llevar a cabo para desarrollar el proceso de lectura y escritura en edades preescolares.

Corriente perceptivista: Con relación al proceso de lectura y escritura se enfoca en el desarrollo de habilidades previas, teniendo en cuenta el esquema corporal, la lateralidad, la discriminación auditiva y visual, entre otras percepciones sensoriales; siendo estimuladas desde edades preescolares entre 3-6 años, ya que contribuyen a la maduración del niño con el fin de

conseguir avanzar en dichos procesos. En este sentido, Redondo (2017) afirma que esta teoría defiende la idea de trabajar los procesos previos al aprendizaje de la lectura y escritura, partiendo de capacidades perceptivas sensoriales, visuales, auditivas, táctiles y psicomotrices, así como, del esquema corporal y la ubicación espacio- temporal, ya que son estas las que le permiten al niño desenvolverse en la vida de adulto y en la formación académica posterior.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente varios artículos investigativos, afirman que Downing y Thackray son unos de los principales precursores de dicha corriente, quienes realizan un aporte significativo por medio de su libro "Maduración lectora" y de allí se extraen algunos aspectos relevantes que apoyan el hecho de dar prioridad a los momentos previos y postergar un poco el tiempo para el desarrollo de la lectoescritura. De acuerdo con esto, Linuesa (2004) manifiesta que esta corriente tiene origen en el siglo XX, y se interesa por estudiar la preparación para los procesos de lectura y escritura, aplicando algunos test que dan cuenta del alcance y la maduración de los niños y si esta es pertinente para iniciar con el proceso lectoescrito.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta el enfoque principal que presenta la corriente perceptivista, se hace necesario abordar y describir su elemento primordial, la estimulación sensorial, ésta es considerada un conjunto de acciones e intervenciones de carácter pedagógico que propician y favorecen cada una de las etapas del desarrollo del niño, en este sentido, Molina & Banguero (2008) argumentan que al hablar de estimulación sensorial y abordar la misma, se debe tener siempre en cuenta aspectos a nivel social, psicológico, cultural, familiar, afectivo, biológicos y personales; los cuales hacen parte del ritmo de aprendizaje de los niños y las posibilidades de creación de experiencias, que tienen como base los cinco sentidos, que permiten al ser humano recibir la información, explorar, experimentar y conocer a profundidad la realidad, siguiendo las intenciones y los estímulos que esta le brinda. Teniendo en cuenta la idea

anteriormente descrita, Ponce, Alonso, Fraile, Valdemoros y Palomeros (2009) refieren que están compuestos principalmente por las sensaciones y las percepciones. En primer lugar, las sensaciones son los canales por los cuales se transporta hacia el cerebro y al sistema nervioso la información que reciben los seres humanos del medio a través de los sentidos, esto les permite analizar, conocer y orientarse en espacio-tiempo con referencia a su cuerpo y al mundo que les rodea, así mismo, le posibilita al hombre relacionarse, entender y comprender a profundidad la realidad, siempre y cuando se lleve a cabo la estimulación. En segundo lugar, se encuentran las percepciones, que son las encargadas de procesar en el cerebro, la información que proviene de los estímulos del ambiente, estas convierten los nuevos conocimientos en un proceso más consciente, para que el ser humano logre conocer y analizar con precisión, su propio cuerpo y las cosas que le rodean. De igual manera, es importante aclarar que las percepciones dependen y varían en la mente de cada persona, porque en algunas ocasiones se ven afectadas por los conocimientos previos, el aprendizaje, el ambiente, la memoria, el estado de ánimo entre otros aspectos.

Al momento de referirse a sentidos se toman como centro los órganos sensoriales: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto; que son las funciones o segmentos del cuerpo, por los cuales el ser humano recibe toda la información del medio. A continuación, se definirán cada uno:

La vista, es entendida como la función de recibir información de imágenes, formas o cosas externas, que de manera pasiva se codificaban en la retina y se envían al cerebro como mensajes nerviosos, esto permite que se generen sensaciones visuales. En este sentido, los docentes deben diseñar actividades en las que los niños desarrollen habilidades como el

seguimiento visual, identificar figuras, formas, tamaños, diferenciar según las características físicas entre otras.

El oído, es el medio por el cual se recibe la información de los sonidos y se transporta hacia el cerebro, allí se identifican y diferencian los tipos de sonidos, en este caso el tono y el ruido, el primero determina la altura y la amplitud, el segundo tiene que ver con la agrupación de las vibraciones y se distinguen según la intensidad. Para que se de este proceso, las maestras deben implementar actividades que propicien el desarrollo de la agudeza auditiva como: asociar, recordar, reproducir, relacionar, identificar diferentes tipos de sonido, partiendo de las onomatopeyas o algunos instrumentos.

El tacto es una función sensible en la cual se identifican y reconocen las temperaturas de frío, calor y de dolor, así como también las sensaciones respecto a las cosas que se manipulan. Para esto, se les debe propiciar al niño espacios en los que experimente, toque y sienta diversas texturas, objetos, temperaturas, volúmenes etc.

El olfato y el gusto, el primero es entendido como la habilidad de percibir los olores del medio, la segunda como la función que le permite al niño identificar y asociar los sabores según sus características propias: Amargo, dulce, salado, agrio, ácido. Es por esta razón que las docentes deben pensar en actividades que permitan que los niños reconozcan, identifiquen o encuentren las diferencias en cuanto a las perspectivas olfativas o gustativas.

Finalmente, la investigación realizada por De los Reyes, Barrios, Toloza y Bautista (2017) “LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN NIÑOS DE TRANSICIÓN. UN ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE LA PRAXIS DOCENTE” busca analizar y conocer cuáles son las estrategias que se usan en la institución en donde se lleva a cabo la investigación con relación al tratamiento del proceso de lecto escritura y

cómo éstas crean aprendizajes significativos; así mismo se interesa por diseñar y aplicar dichas estrategias usando la lúdica como herramienta pedagógica en el aula, esto debido a que se preocupa por la labor docente dentro del proceso educativo, teniendo en cuenta que la calidad de las acciones pedagógicas que emplee el profesor inciden en gran medida en el rendimiento de los estudiantes, por lo tanto se interesa por proponer estrategias que apoyen al docente en sus acciones, y así mismo pretende que estas contribuyan al beneficio de los niños para mejorar su gusto por la lectura y escritura, proporcionándoles aprendizajes significativos. Dentro de la investigación de conceptos y teorías se enfocan en tener claridad sobre los aportes teóricos de Piaget en cuanto a los estadios del desarrollo cognitivo, observando las características relevantes de cada una de las etapas por las que atraviesa el niño, así mismo toman a Vygotsky con su teoría de la Zona de desarrollo próximo haciendo claridad en que el niño aprende interactuando y experimentando con el ambiente, de esta manera inicia su proceso de comunicación y poco a poco se va dando la lectura de sucesos a los cuales el niño les da significado y los define según sus experiencias. Otra teoría que toman como eje fundamental de la investigación es la Teoría del Aprendizaje Significativo, citando a Ausubel (1976), teniendo en cuenta que se debe preocupar por que los aprendizajes que se proporcionen al niño tienen que ser de carácter complejo y significativo, de manera que llamen la atención y tenga relevancia en los conocimientos e información de los niños. Así paso a paso por medio del proceso de adquisición, asimilación y retención el desarrollo cognitivo va progresando, y permite que dichos conocimientos perduren.

En este sentido la investigación previa, posibilita el conocimiento de los modelos que están siendo usados en el aula, los cuales pueden ser apoyados, unos con otros para que se creen actividades y experiencias más enriquecedoras al proceso, así como agregar el juego y demás

actividades rectoras, para lograr mayor impacto y que la dinámica del proceso de lectura y escritura que en muchos escenarios se vuelve rutinaria tanto para el docente como para el niño, se convierta en un espacio de interacción, participación en donde el niño logre tener un papel importante en la construcción de sus conocimientos. Por lo tanto, estas experiencias que se lograron obtener de dicha investigación, permiten incentivar el carácter investigativo necesario para obtener resultados similares o más significativos, en el cambio del punto de vista de la enseñanza de la lectoescritura.

Con relación al aporte que genera el trabajo, es necesario tener en cuenta las formas de implementación a nivel creativo e innovador, a la hora de abordar la lectura y escritura, para que el interés y la participación activa en los niños sea el centro de cada propuesta, es por ello que el docente debe pensar en implementar estrategias innovadoras; para tener una visión general en cuanto al término, la Real Academia española (2018) considera que una estrategia es un proceso regulable, que está conformado por un conjunto de reglas que aseguran la decisión óptima de determinada labor. Por lo tanto, estas estrategias en un sentido pedagógico son las que guían y regulan los procesos y acciones que se llevan cabo en el aula de clase. En este sentido las “estrategias innovadoras” son aquella que dirigen el proceso y por su carácter novedoso buscan dar un nuevo horizonte didáctico a la enseñanza de diferentes procesos del aprendizaje.

Uno de los aspectos claves que se debe tener en cuenta en la creación de estrategias innovadoras, es la creatividad y manejo del material didáctico, definido por Isabel Oguade (1997) como cada uno de los medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se da a través de la estimulación de los sentidos, para acceder fácilmente a la adquisición de habilidades, destrezas, principios y valores. El uso de estos materiales didácticos debe estar acorde a las necesidades e intereses del estudiante, por ende, el docente debe

conocerlos a profundidad, para así poder seleccionar el que responda y sea conveniente a las situaciones y a la realidad que viven los estudiantes, con el fin de brindar una variedad de experiencias y aprendizajes. Del mismo modo, Montessori (1968, citada por Guerrero e Idrovo, 2010) define el material didáctico como todas las herramientas, objetos, imágenes y símbolos que el niño manipula, fortaleciendo el desarrollo mental, la construcción de su propio conocimiento y la comprensión de los aprendizajes, mediante estrategias innovadoras que el docente utiliza, creando espacios estructurados y ordenados donde se fomente la autonomía, permitiendo el fácil acceso a estos materiales que se deben encontrar en buen estado, para que los niños los puedan manipular y así poder incorporar conocimientos y aprendizajes significativos.

4. Capítulo 3: Diseño metodológico

A continuación, se puntualiza sobre la elección del método de investigación para este proyecto de investigación; en este se describe el tipo y método de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las consideraciones éticas tomadas en cuenta para el pleno desarrollo del proceso investigativo.

4.1. Método y Tipo de investigación

4.1.1. Método de investigación: Investigación cualitativa

La presente investigación tiene un enfoque participativo, en el cual el investigador realiza la práctica directa; el método a abordar para el desarrollo del proceso es el correspondiente a la investigación cualitativa, que es definida como un “proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” Pérez (1994, p. 104), es por esto, que a diferencia del enfoque cuantitativo, que se caracteriza por lo cuantificable y lo estático, la investigación cualitativa integra singularidades fundamentales que son la esencia de este método, las cuales son mencionadas por Taylor y Bodgan (1996, como lo cita Álvarez, 2003) situando en primer lugar a la inducción, ya que cuando se aborda este enfoque, el investigador parte de cuestionamientos imprecisos donde a medida que se plantea, se lee, observa e interpreta se van modificando, haciendo de ésta un proceso flexible en el camino; de igual forma está la mirada holística, aspecto que es la clave para la comprensión de la investigación cualitativa, donde tanto la población como su contexto y realidad son concebidos como un todo y esto, es lo que responde a los inicios de este proceso, donde se observó de manera voluntaria y detallada para extraer aspectos que favorecieron la construcción y evidencia del problema a investigar, teniendo en

cuenta tanto el contexto del grupo como la realidad de los mismos. En este sentido, el investigador cualitativo también cumple con características que lo identifican como tal, entre estas está el hecho de adentrarse en el grupo de forma natural, el de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, el comprender que todas las perspectivas dentro del grupo son valiosas y son dignas de investigar, así como el ser un artista dentro del proceso, es decir, conducir con flexibilidad la investigación y generar nuevos conocimientos desde un rol confiable e imparcial.

Por su parte, tanto Hernández (1991) como Angrosino (2012) argumentan que esta metodología proporciona precisión detallada a los datos, da cuenta de las características esenciales de la población, el ambiente y del mismo modo le da riqueza a la investigación; es por esto que se convierte en la base de cada una de las acciones que se llevan a cabo dentro del contexto educativo, ya que la posibilidad de permanecer en contacto activo y directo con la población, aumenta la validez y viabilidad de la intervención y los resultados que son observables durante el proceso. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y la relación entre el factor cualitativo y el carácter educativo que compete esta investigación, invita al investigador a cuestionarse en aspectos como ¿por qué? y ¿para qué?, preguntas que guiaron de a poco el proceso de propuesta e implementación, así como la orientación de la observación e interpretación de las acciones, intereses y necesidades del ambiente. En este sentido, se buscó a partir de la investigación cualitativa tener en cuenta como eje principal el objeto de estudio para mejorar la calidad de aprendizaje, implementando estrategias de estimulación sensorial, que buscaron acompañar las habilidades previas a los procesos de lectura y escritura, aceptando la diferencia y singularidad de los individuos.

En conclusión, el presente trabajo investigativo abordó este método, ya que siendo una propuesta educativa está inmersa en un carácter social que busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, proponiendo acciones innovadoras al momento de intervenir desde la participación directa y constante con la población de estudio en los procesos de lectura y escritura. Así mismo, proporcionó datos necesarios sobre características, cualidades, destrezas, habilidades y capacidades específicas de cada uno de los niños y las niñas que permitieron el registro detallado en el diario de campo y la descripción del análisis.

4.1.2. Tipo de estudio: Investigación acción

Esta investigación por su carácter participativo se basa en la metodología investigación-acción, la cual es definida por Rodríguez (2011) en su artículo “Métodos de investigación en Educación Especial”, en donde cita a Kurt Lewin, refiriendo que este tipo de investigación, presenta un enfoque experimentativo e interactivo, en donde el investigador se involucra directa y constantemente con la población objeto de estudio y hace parte de ella, en diferentes roles en los cuales puede participar. Es por esto que una de las características o singularidades principales de este tipo de estudio es la de interactuar de manera constante con el entorno y la población o fenómeno a investigar y poder absorber y abstraer de manera directa las observaciones relevantes para el proceso de investigación y lo que se llevará al análisis en un segundo momento; en este sentido, Latorre (2003) argumenta que ésta tiene una actuación netamente profesional, desde una mirada de mejorar algún aspecto, que a su vez implica una intervención organizada y disciplinada, ya que como lo nombra el autor, siendo la investigación desde un ámbito profesional, es necesario que se trabaje con el fin de obtener respuestas o soluciones a preguntas que surgen, para este caso específico en el aula de clase, ya que esta investigación tiene un enfoque educativo por su ejecución dentro de escenarios de formación infantil. Teniendo en

cuenta esto, la investigación acción se convierte en una herramienta que se interesa en buscar, solucionar o mejorar la formación educativa; en este proceso de indagación, el docente que está llevando a cabo la práctica es considerado un sujeto activo, porque es quien se encarga de observar, analizar, comprender y proponer los cambios, llevando así a exponer e interiorizar cada uno de los momentos dentro del escenario educativo a la “práctica reflexiva” que según Domingo (2013) es donde se establece una relación entre teoría y práctica que invita a integrar el individuo, los aportes teóricos y las vivencias en el aula, permitiendo así al maestro enfrentar realidades educativas, proponer y generar a diario transformaciones, ajustes y nuevas propuestas en la infancia. En este sentido, el presente proyecto de investigación, se desarrolló partiendo de la observación y participación directa de las investigadoras con la población de estudio, esto se dio por medio de la implementación de experiencias significativas de aprendizaje a través de unidades didácticas, que invitaban y motivaban a los niños a responder a las situaciones, problemáticas y a ser parte de cada una de las actividades. De igual manera, permitió que se generaran espacios de análisis en los cuales se observaron las conductas, respuestas y avances de los procesos de los niños, desde que se ingresó por primera vez a la institución hasta que se dio finalización a las interacciones.

4.2. Técnicas e instrumentos

4.2.1. Técnica: Observación participante

Las prácticas pedagógicas se realizan teniendo como referencia la observación participante ya que es una técnica fundamental para la investigación cualitativa, en la cual, quien observa hace parte importante del trabajo y su desarrollo. En esta se realiza una mirada detallada de situaciones, comportamientos, habilidades o actitudes de los sujetos que hacen parte de la

formación educativa y avances del desarrollo integral de los niños; también, el proceso de enseñanza, estrategias, metodológicas que implementa la docente en el aula de clase y los comportamientos, respuestas e interés de los niños frente a estas actividades. Bonilla y Rodríguez (1997) afirman:

Observar con sentido de indagación científica implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (p. 118).

Es decir, este tipo de observación es comprendida como el ser aceptado dentro de la población e involucrarse con el grupo de estudio, entablar conversaciones, proponer experiencias y participar en actividades, permitiendo que los sujetos de estudio actúen de forma natural. Además; el investigador debe ser una persona con pensamiento crítico, mente abierta y actitud de aprender, para que se le facilite escribir acerca de ello, realizar una reflexión crítica donde le permita identificar los problemas o dificultades de dicha población tomar medidas y acciones para solucionar, transformar la realidad del grupo de estudio.

Es por ello, que en esta investigación, este tipo de observación cumple un papel importante dentro del proceso de construcción de la propuesta de estudio, ya que gracias a la observación participante se pudo interactuar e identificar la forma en la cual la población muestra realizaba las intervenciones pedagógicas, esto permitió la recogida para la construcción del proceso investigativo, realizando los registros de la información pertinente y relevante en el diario de campo, lo cual facilitó el proceso de análisis, llevando así a una reflexión crítica, encontrando las posibles soluciones a los diversos problemas, esto posibilitó la transformación

del conocimiento dando pie a proponer o ejecutar otras temáticas para investigar y llegar hacer un cambio en el futuro, así mismo dejar un abre bocas para las personas interesadas en esta temática.

4.2.2. Instrumento: Diario pedagógico

Teniendo en cuenta la técnica descrita anteriormente, se recoge la información a través de uno de los instrumentos primordiales en el ámbito educativo, el diario pedagógico, en el cual, se toma nota diaria describiendo, interpretando y reflexionando cada una de las experiencias significativas vividas en el aula de clase, así como en los diferentes espacios del escenario educativo.

Este instrumento de recolección de datos es considerado por Porlán & Martín (2000) como un recurso integrador que guía y favorece la reflexión sobre la práctica diaria, la conexión entre el conocimiento práctico - teórico y así mismo contribuye a la toma de conciencia objetiva en el docente sobre cada una de las acciones pedagógicas. En torno al proceso de investigación, esta herramienta apoya al desarrollo de lo planteado, ya que permite la descripción, análisis, explicación y evaluación de las acciones diarias dentro de un contexto, llevando así a la reflexión constante y mejoramiento de las prácticas.

Es por ello que, dentro de este proceso de investigación, el diario pedagógico cobró gran importancia sirviendo en gran medida a la recolección de datos y el apoyo para el establecimiento de las categorías de análisis, que sustentaron y dieron validez tanto a las acciones propuestas y llevadas a cabo por el investigador como a los objetivos planteados dentro de dicho proceso. (Ver anexo 1)

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población.

La población en investigación es definida como “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (Tamayo, 2003, pp.176). La población objeto de estudio del presente trabajo de investigativo corresponde a 80 niños de los grados Pre jardín 1, 2, 3 (3 a 4 años) y Transición 2 (5 a 6 años) del colegio Nuestra Señora del Rosario del municipio de Floridablanca. De la cual, con ayuda de la caracterización se seleccionó la muestra, correspondiente a cinco niños por grado, quienes hicieron parte del proceso investigativo en los dos periodos educativos del año 2019, el primero corresponde de febrero a mayo y el segundo de agosto a noviembre.

Grado	Población	Niños	Niñas
Pre - Jardín 1	18 alumnos	7	11
Pre - Jardín 2	19 alumnos	9	10
Pre - Jardín 3	17 alumnos	8	9
Transición 2	25 alumnos	14	11

Neira, M., Pacheco, L., Santamaría, M. & Soto, D. (2019). *Población estudiantil*.

4.3.2. Muestra.

En investigación, el hablar de muestra, hace referencia a una parte de la población que se selecciona bajo criterios específicos seleccionados por el investigador, puesto que no se requiere toda la población, lo cual facilita el estudio en cuanto al ahorro de tiempo, trabajo y esfuerzo,

tanto al recoger datos como en analizar los mismos; con este subgrupo, Lòpez (2004) afirma que el investigador puede profundizar, analizar y comprender el problema o la situación a investigar, realizando el ejercicio de recogida información para el análisis que se realizará posteriormente, estas muestras cualitativas son de carácter interpretativo, pues a partir de la información recolectada se definen los resultados que proporciona información pertinente para las conclusiones.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, la muestra en el presente trabajo investigativo corresponde a 5 niños por grado, para un total de 20 estudiantes, que oscilan entre los 3 y 6 años de edad. Esta elección se realizó gracias a la caracterización y observación detallada de los niños, de la cual se extrajeron los criterios de selección, que corresponden a aspectos como: debilidad en habilidades motoras finas y gruesas, limitación en habilidades de expresión lingüística, escasos niveles de representación simbólica, así como dificultades en el desarrollo de los dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, percepción).

En este sentido, la tabla presentada a continuación describe la participación que reflejó las características de los niños dentro del proceso de investigación, donde siguiendo con los planteamientos de Argos, Castro y María (2011) se tomó como sujeto activo, teniendo en cuenta su edad y desarrollo madurativo para hacerlos partícipes de las propuestas de interacción de forma voluntaria, que en este caso correspondió a la implementación de las dos unidades didácticas de trabajo en un tiempo determinado, donde el investigador se encargó de escuchar las voces, mediar las intervenciones, seguir el objetivo de estudio y así dirigir los procesos a nivel educativo e investigativo.

Parámetros de contraste	Perspectiva en la investigación del niño como sujeto
<i>Concepto del niño</i>	Se ve reflejado como sujeto activo dentro del ejercicio investigativo, participando por medio de sus acciones y su voz dentro de las actividades ya planteadas acordes a su desarrollo madurativo
<i>Propósito principal</i>	Conocer y proteger la infancia desde el respeto por el ritmo de aprendizaje y su nivel de maduración en torno al desarrollo de las habilidades previas a la lectura y a la escritura
<i>Roles y actitudes del investigador</i>	Generar experiencias de aprendizaje en torno siempre al propósito de investigar, dirigiendo sus acciones a los objetivos de la investigación

Argos, J., Castro, A. & María, E. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Tabla. PDF. Adaptado por Neira, Pacheco, Santamaría & Soto (2019).

4.4. Diseño de interacción pedagógica

Con el fin de llevar a cabo de manera estructurada cada una de las interacciones pedagógicas, se tomó como eje de desarrollo la unidad didáctica, la cual es considerada una de las herramientas más empleadas e importantes en el ámbito educativo, ya que se requiere una planificación, un desarrollo y una evaluación, aspectos que motivan al docente a realizar una reflexión y análisis de manera bidireccional en cada una de las experiencias con el grupo. Area (1993) argumenta que estas unidades didácticas deben contar con una serie de características fundamentales, las cuales son descritas como la forma de potencializar cada uno de los procesos de los niños, teniendo en cuenta el desarrollo del pensamiento, la participación activa, los gustos, intereses y necesidades, la integralidad; con el fin de promover un aprendizaje significativo, innovando la metodología de enseñanza. Sin embargo, a estos intereses de los niños se le suma

los del docente, quien a través de la observación e interacción con el grupo logra identificar e intervenir, proponiendo acciones que contribuyan en el proceso de desarrollo del niño, en este caso, al proceso del desarrollo de las habilidades previas a la lectura y escritura.

Del mismo modo, cabe resaltar que las unidades didácticas deben estar compuestas por elementos como: descripción, objetivos, contenidos, secuencia de la actividad, recursos y organización de espacio tiempo; estos con el fin de tener una estructura clara en donde se tengan presentes cada uno de los aspectos dentro de esta investigación se tuvo en cuenta las interacciones con el grupo, que se dieron a través del tema pretexto: el universo, el cual surgió obedeciendo a los intereses de los niños y los del docente investigador. Por consiguiente, la estructuración de la propuesta se desarrolló por medio de dos unidades didácticas que dan cuenta del fortalecimiento de las habilidades previas a la lectura y a la escritura, que fueron seleccionadas de acuerdo a tres aspectos fundamentales que intervienen y son la base en el desarrollo del proceso de lectura y escritura, estos son: la expresión oral, el pensamiento simbólico y la motricidad (fina y gruesa) teniendo como referencia la edad de la población, que oscila entre los 3 a 4 años (prejardín) y 5 a 6 años (transición).

A continuación, se presenta de forma detallada a manera de gráfico cada una de las habilidades que orientaron la creación de los propósitos de cada interacción pedagógica de las unidades didácticas:

	Habilidades motoras	Habilidades de lenguaje	Habilidades de pensamiento
3 a 4 años	Agarre de pinza (Pinza cuadrípode) --- Presión y presión Segmentación miembros superiores (Brazo- mano) Coordinación óculo manual Esquema corporal (identificación, representación del cuerpo como un todo) Coordinación dinámica general Lateralidad Orientación espacial (con relación al propio cuerpo) Orientación temporal (secuencia de rutinas) Nociones espaciales (arriba, abajo, adelante, atrás, dentro y fuera)	Nombra sus representaciones gráficas Describe representaciones gráficas (características simples) Responde a preguntas sencillas Repite canciones. Expresa opiniones e ideas Pronunciación Entonación	Recuerda y sigue secuencias Memoriza canciones o cuentos Representación de acciones por imitación Creatividad Imaginación Reconocimiento del mundo real

	Habilidades motoras	Habilidades de lenguaje	Habilidades de pensamiento
5 a 6 años	Agarre de pinza (Pinza trípode) – Presión y presión Disociación manual Segmentación miembros superiores (Mano- dedos) Coordinación óculo manual Esquema corporal (representación del cuerpo segmentado) Coordinación dinámica general Lateralidad (reconocimiento izquierda- derecha) Orientación espacial (Con relación al propio cuerpo y el de los demás) Orientación temporal (Anticipación de secuencias) Nociones espaciales (Arriba, abajo, adelante, atrás, dentro, fuera, izquierda y derecho)	Nombra sus representaciones gráficas Describe representaciones gráficas (características complejas) Responde a preguntas con un mayor grado de complejidad Repite cuentos y canciones aprendidas Expresa opiniones e ideas Pronunciación Entonación	Anticipa y sigue secuencias Crea e imagina sucesos de una historia Representación de acciones por recuerdo Creatividad Imaginación Reconocimiento del mundo real

Neira, M., Pacheco, L., Santamaría, M. & Soto, D. (2019). Figura 2: Cuadro de habilidades

previas.

Teniendo en cuenta las habilidades enunciadas anteriormente, se concretó la construcción de las dos unidades didácticas, la primera de ellas correspondiente al fortalecimiento de las habilidades previas a la lectura, que lleva por nombre “Más allá del cielo” (ver anexo 2) enfocada en aspectos de expresión oral y pensamiento simbólico, con contenidos como: sol, luna, estrellas y meteoritos; en cada uno de ellos se planteó un propósito específico integrando elementos como: vocalización, representación, expresión de ideas y sentimientos, pronunciación, fluidez y coherencia verbal. La segunda unidad compete al fortalecimiento de las habilidades

previas a la escritura, ésta se denomina “Intergalácticos” (ver anexo 3) orientada a procesos psicomotrices que dirigieron los propósitos específicos: lateralidad, esquema corporal, orientación espacio temporal, coordinación dinámica general, coordinación óculo manual, agarre prensil, trabajados a partir de cuatro contenidos: extraterrestres, planetas, astronauta, nave espacial.

Cabe resaltar que cada una de las interacciones propuestas en las unidades didácticas tuvieron lugar en diferentes espacios de la institución educativa con una duración aproximada de 25 a 30 minutos, donde en cada uno de los grupos a intervenir la docente - investigadora cumplió un papel de guía y promotora en el desarrollo de las actividades, tomando como referente los instrumentos y técnicas para la recolección de cada uno de los datos en el proceso.

4.5. Consideraciones éticas

Para proceder en el desarrollo de este proyecto se realizó una solicitud previa a la ejecución del mismo, ésta correspondió a la elaboración de un consentimiento informado a la institución educativa (ver anexo 4) con el fin de poseer la autorización por escrito por parte de la comunidad educativa para que tanto el nombre de dicho establecimiento pudiese estar dentro de este trabajo investigativo como las evidencias fotográficas de los productos derivados de las interacciones, respetando así y dando conformidad a lo establecido en la Ley 1581 de 2012.

5. Capítulo 4: Análisis de resultados

Por medio del diseño metodológico, los niños a nivel general mediante su participación evocaron aceptación, interés y curiosidad en cada una de las acciones llevadas a cabo, aumentando el nivel de atención y participación durante su implementación, siendo sujetos partícipes dentro del proceso investigativo, por medio de sus acciones y su voz.

Durante la ejecución, así como en el diseño de la propuesta de interacción se tuvo presente aspectos como: las percepciones sensoriales que intervienen en cada actividad y las habilidades motoras, cognitivas o comunicativas que se pretendían estimular, es desde allí y desde la triangulación de la información recogida que surgieron las categorías de análisis, una de primer nivel que fue denominada “Estrategias sensoriales” y dos subcategorías o de segundo nivel: una enfocada a las habilidades previas de la escritura y la otra a las habilidades previas a la lectura.

A partir de lo anteriormente descrito, a continuación, se presenta una tabla con el fin de mostrar de manera clara y sintética la relación y el cómo se ha ido dando respuesta a la pregunta de investigación, a partir de los objetivos propuestos inicialmente, y desde qué mirada las categorías de análisis van respondiendo al presente problema investigativo. Dicha tabla está dispuesta para una mejor comprensión y orden de los análisis que se encontrarán posteriormente de manera específica desde las categorías establecidas.

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías
Estrategias didácticas	El proceso de lectura y escritura es un factor fundamental y obligatorio en el currículo educativo, sin embargo, se evidencia que la dinámica en cuanto a estos procesos son en su mayoría abordados a partir de métodos tradicionales y mecánicos, en los cuales prevalece el uso de guías dejando a un lado las habilidades sensoriales que posibilitan, hacen dinámico y significativo el desarrollo del código escrito y lector	¿De qué manera las experiencias sensoriales acompañan el proceso de las habilidades previas de lectura y escritura en niños de 3 a 6 años de una institución privada de Floridablanca?	Diseñar estrategias didácticas en torno a experiencias sensoriales para fortalecer habilidades previas a los procesos de lectura y escritura en niños de 3 a 6 años de una institución privada de Floridablanca	Indagar las habilidades previas al proceso de lectura y escritura con relación a la influencia de los sentidos en niños de preescolar	Estrategias sensoriales	Habilidades previas al proceso de lectura
				Crear e implementar unidades didácticas en torno a estrategias sensoriales para el fortalecimiento de las habilidades al proceso de lectura y escritura		
				Analizar el proceso de las habilidades previas a la lectura y la escritura mediante la observación participante		Habilidades previas al proceso de escritura

Cisterna, F. (2005). *CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Tabla.

Pdf. Adaptado por Neira, Pacheco, Santamaría & Soto (2019).

Es desde allí que a continuación se analizará la información recogida desde cada una de las categorías, citando en algunos momentos la voz del niño como sujeto activo dentro la investigación y su correspondiente interpretación, trayendo a colación los planteamientos teóricos y conceptuales abordados en el marco teórico y de esta manera, generando el análisis de lo observado durante el proceso de investigación.

5.1. Estrategias sensoriales

La presente propuesta de investigación giraba en torno al diseño de estrategias sensoriales para el acompañamiento de las habilidades previas a los procesos de lectura y escritura, por ende, esta fue considerada la categoría de primer nivel. Durante las interacciones con el grupo de estudio se llevaron a cabo diversas estrategias con base a experiencias sensoriales integrando lo pedagógico y didáctico, donde el objetivo esencial consistía en que la mayoría de percepciones sensoriales estuvieran presentes y que posibilitaran el estímulo, desarrollo e interés de los niños durante cada una de las actividades, considerando así a estas como el centro en la estructuración de aprendizaje. Es por esto, que las interacciones se enriquecieron de materiales estimulantes a nivel visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo. Por un lado, con respecto a la percepción visual, las interacciones se fundamentaron en aspectos relacionados con las leyes perceptivistas de Gestalt: figura- fondo, semejanza y cierre, en actividades como: identificación de objetos por medio de imágenes de figura fondo, observación de sombras y siluetas para identificar figuras específicas y juegos de mesa de carácter visual; así mismo en cada una de las actividades se ubicaron objetos a manera de ambientación con diferentes colores y formas con el fin de generar curiosidad y permitir dar a conocer los pretextos. Seguidamente, en relación a la percepción auditiva cobró relevancia los sonidos cotidianos, canciones, onomatopeyas, y la voz, para generar interacción con los demás y así llegar a un objetivo, éstas, inmersas en actividades como

dibujo rítmico siguiendo las indicaciones de una canción, juegos rítmicos de instrucciones y juego de obstáculos con instrucciones visuales y auditivas, que permitieron orientar la atención al seguimiento de instrucciones, la comprensión y el pleno desarrollo de las mismas. A nivel táctil, la base en las actividades estuvo compuesta por las texturas, la exploración de diferentes materiales y el contacto con los pares, esto, en interacciones como juegos libres de experimentación autónoma con diferentes materiales de arte o cotidianos, implementación de diferentes técnicas de pintura, exploración de materiales con diferentes texturas por medio del tacto pedico, siguiendo instrucciones y juegos a ciegas para la exploración corporal. Así mismo, en cuanto a la percepción olfativa y gustativa, algunas de las intervenciones giraron en torno a la exploración y experimentación de alimentos y olores cotidianos, buscando singularidades, diferencias, características específicas y posibilidades de transformación o cambio de los mismos.

Desde estos componentes de las estrategias sensoriales llevadas a cabo, se evidenció que el hecho de que los sentidos fueran el centro de las intervenciones, permitía que tanto el desarrollo de las actividades en relación a las habilidades a acompañar como el estímulo que generaba la atención, se diera de forma fluida, transversal, inmediata y natural desde las diferentes percepciones, sin embargo, fue claro que existen percepciones sensoriales como la vista, la audición y el tacto que tienen mayor impacto en el proceso de aprendizaje, que se logran trabajar desde un primer plano durante los tres momentos de las interacciones (inicio, desarrollo, cierre), mientras que en ocasiones las dos percepciones restantes, es decir la gustativa y olfativa, se desplazaban en varias oportunidades a un segundo plano, limitando el acompañamiento a las habilidades objeto de estudio, aunque esto no pone en duda la relación que existe entre sí, ya que se complementan y esto guarda relación con lo que plantea Braun (2002) haciendo referencia a que dentro de las percepciones sensoriales, el gusto y el olfato están estrechamente relacionados

y por ende cumplen un papel vitalista y rudimentario, es decir son dos sentidos que se tornan subjetivos en el ser humano y que generan experiencias que van orientadas a cumplir funciones de cuidado o preservación, y que se complementan con apoyo de otras percepciones para generar experiencias significativas, es por ello, que los hallazgos durante la recolección de datos fue que para los niños el recuerdo más inmediato, por lo tanto, en ocasiones al ver la representación de una constelación era mucho más asociada y desde allí podían hablar de su experiencia.

A partir de ellas se tuvieron en cuenta los ritmos de aprendizaje, generando modificaciones en algunas de las interacciones, por ejemplo, para Ángel, uno de los niños quien presenta inmadurez sensorial, se transformó cada una de las experiencias de acuerdo a sus habilidades e intereses, con el fin de generar la participación activa en las interacciones; teniendo en cuenta este tipo de situaciones particulares dentro de la implementación de las estrategias sensoriales, el rol como docentes - investigadoras estuvo marcado por la habilidad y la capacidad de realizar modificaciones a medida que se implementaron las estrategias a nivel sensorial, respetando particularidades y etapas del desarrollo de la población en general, partiendo siempre de la integración de los sentidos, sin descuidar que siempre en cualquier interacción se vieron involucrados dos o más sentidos que posibilitaron el acompañamiento del propósito a investigar.

En este sentido, las estrategias implementadas permitieron el acompañamiento del proceso de las habilidades previas a la lectura y escritura, las cuales fueron sustentadas teniendo en cuenta la teoría perspectivista, propuesta por Downing y Thackray (1974); quienes refieren y defienden que estas habilidades se deben estimular a partir de las sensopercepciones, con el propósito de llegar a una maduración a nivel escrito y lector.

5.1.1. Habilidades previas al proceso de lectura

En cuanto a las habilidades previas al proceso de lectura, estuvieron potenciadas por medio de actividades enfocadas principalmente en destrezas orales, como la coherencia; la cual se vio reflejada en interacciones donde los niños describían y enunciaban sus ideas a partir de la temática expuesta, logrando establecer relaciones entre palabras y objetos que se les presentaba, respondiendo a la forma o a las características similares, esto evidenciado en frases como:

“La luna se parece al queso por los huequitos”, “Las estrellas se parecen a los quipitos por el sonido que hacen”, “el sol se parece al banano por el color y la forma”, “Los meteoritos a los mini chips por que parecen rocas pequeñas”

Según las reacciones de los niños, se pudo evidenciar esta habilidad, a partir de la estructuración de frases, donde relacionaban los objetos desde las características similares, los conocimientos y experiencias previas con el entorno. Cabe resaltar que los niños dieron respuestas teniendo en cuenta los aspectos y particularidades observadas, partiendo de las percepciones evidentes de cada uno de los objetos como: las visuales y auditivas, que corresponden específicamente al color, la forma y el sonido.

Con relación a la expresión verbal, ésta se observó a la hora de manifestar sus opiniones haciendo uso de frases cortas, sin embargo, en niños de menor edad se presentaban algunas dificultades, ya que se limitaban a contestar las preguntas que se les hacían directamente, esto sucedió porque respondían a la etapa del desarrollo del lenguaje en la que se encuentran, por ende, gracias a la implementación de las estrategias sensoriales y la integración de aspectos relacionados con la dimensión socio-afectiva, se demostró el avance de estas habilidades, dado que se pudo evidenciar que en las primeras interacciones la expresión, seguridad y la participación de los niños era escasa mientras que al ir concluyendo con la propuesta de

interacción, los niños demostraron mayor interés por participar, aumentando de esta manera su expresión verbal de forma fluida, natural y voluntaria. Esto se logró identificar en los momentos que se llevaron a cabo actividades con relación a la lectura de imágenes en donde se pasó de la observación y descripción de manera literal nombrando características como el contenido o descripción física: el color, formas y el tamaño de los elementos de cada imagen, a un siguiente momento en donde los niños buscaban ponerle un contexto a lo observado, guiados por las expresiones gestuales de los personajes conforme la imagen, asignando acciones según lo que podía estar pasando dependiendo de lo que veían, creando así historias de forma autónoma o guiada en ocasiones.

La creación de hipótesis se observó al momento de brindar espacios y recursos estimulantes, que permitieron generar curiosidad en los niños; esto se evidenció puntualmente en la implementación de materiales como la caja sorpresa, que motivó a los niños a encontrar la respuesta de lo que posiblemente estaba dentro de ella, evidenciándose en expresiones como:

“regalos, dulces, una lámpara, una pelota, o frases como “colores porque así suena mi cartuchera cuando la nuevo”.

Estas respuestas fueron obtenidas gracias a los conocimientos previos que poseen los niños, la exploración del entorno y las percepciones sensoriales generadas, especialmente se evidencio en una de las respuestas el sentido de la audición, cuando se hace la relación del sonido de la caja con una experiencia vivida, así mismo se identificó que fueron dadas teniendo en cuenta los intereses y gustos.

Otro aspecto relevante fue que por medio del reconocimiento de las texturas que se encontraron presentes en los materiales utilizados en la actividad permitió que se identificaran similitudes, haciendo suposiciones o hipótesis del porqué de dicha textura, un ejemplo de ello fue

en el momento en que una de las niñas al tomar el sol infirió que su temperatura era caliente por el hecho reconocer el elemento que representaba, sin embargo su temperatura era a causa de haber pasado por varias manos para su exploración.

De igual forma, se pudo evidenciar que al generar hipótesis, los niños y niñas buscaban solucionar alguna situación sencilla que se les presentaron por medio de los recursos, por lo tanto se ven inmersas capacidades de pensamiento como la creatividad e imaginación, que les permitió generar ideas, acciones y cuestionarse de qué manera podrían dar respuesta a lo planteado en donde se vieron reflejados el uso de los cinco sentidos, ya que cada niño buscaba tocar, mover, oler, escuchar y algunos hasta probar para explorar el material presentado. Otro de los momentos de interacción en que se pudo observar esta habilidad, consistió en la creación de forma autónoma de una constelación, con materiales como: masmelos y espaguetis, en esto, uno de los niños realizó una serie de acciones en donde dio uso a cada uno de ellos: inicialmente midió cada espagueti, olió y probó un masmelo antes de empezar a crear o unir su constelación, en seguida comenzó a realizar comparaciones entre las imágenes proyectadas y su ejecución llegando a la conclusión de realizar un “toro”; su creación respondía a sus características físicas como los cachos y sus cuatro patas, haciendo alusión al toro como animal.

Al brindarle espacios de experimentación sensorial, el niño logró evocar recuerdos y generar experiencias autónomas con base a sus cinco sentidos, que le permitieron realizar sus representaciones, sin embargo, es importante resaltar que en un primer momento el niño siguió el modelo y realizó la constelación, pero después decidió representarlo siguiendo sus intereses, conocimientos previos y a partir de allí demostró la capacidad de relacionar la palabra con el animal al que corresponde.

Por otro lado, demostraron su capacidad para identificar y ubicarse en el espacio dependiendo de características específicas, esto se observó en la exploración y búsqueda de materiales, por medio de una serie de indicaciones y una descripción breve de los lugares, comprendían claramente la relación entre la descripción y el lugar al que hacía referencia, teniendo presente su entorno inmediato. Gracias a este último, surgió una de las habilidades de pensamiento simbólico, esta es la correspondiente a la representación del entorno, orientada por los conocimientos previos, por tanto, esta habilidad, se vio reflejada al momento de permitirle al niño representar y realizar el dibujo a partir de las características dadas por la maestra que respondían a aspectos de forma y color como: “es algo grande y verde” en razón de ello, tres niños, dibujaron unos árboles, mientras que una de las niñas representó unas montañas. Por otra parte, cabe resaltar que la representación tiene que ver con la idea, la exploración y experimentación del mundo real, lo cual, se pudo observar específicamente, en el instante en el que uno de los niños tomó un hielo de color azul, se levantó de su sitio, se acercó al sol y allí comenzó a contar, viendo como en cada número bajaba una gota de pintura, es decir se derretía el hielo y con esto volvía a su espacio a seguir pintando con lo que se había derretido. Por otro lado, en este mismo momento, una de las niñas le dijo a su compañera: *amiga mira es hielo, por eso es que está frío*”, mientras decía esto el hielo se le rompió y la niña replicó y *“mira es por el sol que se partió”*

Estas respuestas y acciones dieron conclusiones lógicas a través de actos y la expresión verbal, gracias a la exploración y experimentación con relación al sentido del tacto y de la vista, a partir de la cual se reflejaron aspectos cognitivos como la relación de causa-efecto y número-cantidad.

Otra de las habilidades corresponde al pensamiento simbólico, y con esta, el juego simbólico, las características de este tipo de juegos nacen de los intereses de los niños, por lo tanto, al pedirles o darles el espacio para dicho momento, se limitan a jugar esperando alguna indicación de que pueden realizar con las fichas o que acción deben realizar para poder seguir con el juego.

No obstante, se pudieron evidenciar varias características durante este momento que tenía relación con el juego simbólico, por un lado, en los niños de mayor edad se pudo observar que dentro de su juego buscaban encontrar una solución para evitar el contacto del meteorito, por lo tanto con ayuda de las fichas y bloques lógicos crearon una serie de elementos como un muro de ladrillos que era una pared de metal ya que el meteorito llevaba fuego y debía detenerse; otra creación consistió en una manguera de bomberos para apagar el fuego del meteorito y que así no hiciera daño al caer; una jaula de metal, donde se podía meter el meteorito y allí poder partirlo con una gran máquina.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, se pudo inferir que en el acompañamiento de estas habilidades los niños demostraron avances paulatinos que competen a las capacidades del nivel lector, de igual forma, permitió evidenciar que el potenciar y acompañar estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo integral del niño, por ende, se deben y pueden abordar de manera constante desde los primeros años, sin descuidar en el proceso las percepciones sensoriales. De igual forma, la estimulación de estas habilidades previas al proceso de lectura aquí abordadas, son las que dieron cuenta al paso progresivo por las etapas planteadas por Ferreiro y Teberosky, teniendo en cuenta, que por medio de actividades como lectura de imágenes, creación de cuentos, lectura del entorno, entre otras, dan a evidenciar la primera hipótesis de la lectura, la cual es llamada “hipótesis de nombre”

5.1.2. Habilidades previas al proceso de escritura

Estas fueron acompañadas mediante actividades que daban cuenta del fortalecimiento de destrezas motoras, corporales generales y manuales. Teniendo en cuenta las leyes céfalo-caudales y próximo-distales, es importante partir desde las habilidades motoras gruesas.

Por tanto, se inicia desde el reconocimiento y representación del esquema corporal la cual se pudo evidenciar en una de las interacciones, donde los niños de transición y pre jardín tuvieron que reconocer en uno de sus pares ciertas partes del cuerpo, por medio de la exploración desde el sentido del tacto, y en algunas oportunidades en ausencia del sentido de la vista. Desde allí se pudo evidenciar que se generaban relaciones entre las prendas de vestir y las partes donde iban ubicadas teniendo en cuenta la función de estas, tal como se reflejó en las siguientes expresiones: “los guantes para las manos, porque hace frío en la luna” “las botas en los pies, altas para que pise fuerte”. A partir de esto se dio paso a la representación del esquema corporal, partiendo del hecho de que cada parte del cuerpo se logró identificar, y en esta oportunidad las observaciones se diferenciaron en varios aspectos según la edad. Por un lado, con los niños de pre jardín se pudo observar que se tenían en cuenta zonas como, la cabeza, tronco y extremidades, mientras que los niños de transición hicieron bastante relevancia en representar partes como “las uñas”, separar cada parte del cuerpo y precisar en detalles pequeños con relación al traje del astronauta (tema pretexto).

Desde allí se pudo inferir que la percepción táctil fue la responsable en mayor parte de la evidencia del conocimiento de los mismos, partiendo de que se va formado a partir de la información sensorial que el niño recibe, por lo tanto, le permite reconocerse desde cómo se ve, cómo se siente, cómo se comunica con los demás, y le favorece ser consciente de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Estas conllevan a que sea necesario tener en cuenta, la coordinación dinámico general, la cual se pudo evidenciar durante la implementación de un circuito con relación al sentido del tacto, en el cual los movimientos fueron armónicos a nivel general, intentado mantener el equilibrio al ingresar a cada recipiente, realizando los movimientos en una acción conjunta de las partes de su cuerpo necesarias para ejecutar los mismos, cumpliendo así con lo planteado, sin embargo, algunos niños presentaban inseguridad en cuanto a los elementos sensoriales allí dispuestos, influyendo esto en la coordinación y fluidez de sus movimientos, por tanto, el acercamiento se hizo de manera paulatina y guiada, iniciando así por la exploración, quitando de a poco el apoyo recibido al principio, logrando ejercer autonomía que ayudó a la armonización general de los movimientos. Mediante la implementación de esta actividad, se logró el propósito en relación a las habilidades, donde el agente que intervino fue la motivación gracias a la experiencia donde los sentidos fueron actores principales, despertando ese interés y participación por la exploración del entorno inmediato, a su vez esto permitió desarrollar sus habilidades sensoriales permitiendo la relación y el reconocimiento de diferentes texturas.

Otra habilidad previa abordada fue la orientación espacio - temporal, que se pudo identificar y acompañar a partir de actividades que daban cuenta de la capacidad de orientarse en el espacio ejecutando acciones con relación a su cuerpo, esto se reflejó en situaciones como identificar y seguir instrucciones que dependían de una secuencia de acciones en diferentes lugares y el traslado a cada uno de ellos, a través de estímulos en mayor parte que llevaban al reconocimiento del tiempo y la secuencia que se lleva a cabo a la hora de realizar una experiencia pedagógica. El acompañamiento de esta habilidad, evidenció que, aunque se considere un proceso paulatino, se observó que el niño iba asimilando y creando conciencia de estas nociones, aportando en gran medida a la ubicación dentro de un área, propiciando así

aspectos que a nivel escrito permitirán tener dimensión y dominio del espacio, partiendo de superficies amplias hasta llegar a unas más reducidas como la hoja y el renglón. Cabe resaltar que este reconocimiento del espacio inicia desde la exploración del entorno, el cual proporciona información variada en el ámbito sensorial, que es en su mayoría visual, permite el niño tome conciencia del lugar que ocupan tanto los objetos como sí mismo dentro de un área.

Parte de estas nociones espaciales que se comienzan a tener en cuenta conceptos como: derecha e izquierda, y a pesar de que los niños aún se encuentran en el proceso de identificarlas, es evidente que su lateralización está empezando a consolidarse teniendo en cuenta de que la mayoría de los niños, especialmente en los de transición ya se encuentra claro el dominio de un lado del cuerpo más que del otro, mientras que en algunos de los niños de pre jardín aún no es tan evidente el predominio de uno de los lados y este aspecto es fundamental para comenzar con el proceso de escritura.

En este sentido interviene la disociación manual, presente de forma más evidente en los niños de mayor edad gracias a la maduración. Por tanto, se observó en los niños de pre jardín, que a la hora de realizar trabajos manuales hacen uso de una sola mano (mano dominante), mientras la otra interviene en momentos escasos, cuando es estrictamente necesario la utilizan para mover el papel o correr la pintura; en relación con esto, una situación clara que se presentó en el aula de transición, fue con relación a uno de los niños, quien comenzó pintando, sin intervenir su otra mano dentro de lo que estaba realizando, a medida de que avanzaba logró darse cuenta de que era necesario utilizar las dos para lograr un movimiento más sutil y preciso a la hora de pintar. Es desde allí que las percepciones sensoriales propuestas para la actividad fueron olfato y tacto, por un lado, la evidencia del acompañamiento de la habilidad con relación al olfato se desarrolló de forma superficial ya que no generó experiencias significativas o comportamientos relevantes

que influyeron directamente en el proceso a desarrollar, por otra parte, en relación a la percepción táctil, la exploración de texturas y diferentes técnicas de pintura, así como el proporcionar una serie de materiales estimulantes llevó a que el niño hiciera uso de las dos manos para realizar diferentes movimientos y posturas de las mismas, tanto para posibilitar el agarre de los materiales, como para explorar y comprender las posibilidades de uso de cada uno de estos y así cumplir con lo planteado durante la experiencia.

De igual forma, otra de las habilidades previas pertenecientes a este apartado es la segmentación, en cuanto a los niños de menor edad, ésta se evidencia en la división de movimientos brazo-mano y en los niños de mayor edad se observa en la segmentación de mano - dedos, sin necesidad de mover todo el brazo para realizar un dibujo, representación gráfica o escribir. En este sentido se observó que una de las niñas de menor edad presentó dificultad en el desarrollo de movimientos propuestos, obedeciendo a una indicación determinada, ejerciendo dichas acciones con todo el brazo, dificultando así el movimiento solo de su mano, sin embargo, en el transcurso de estas indicaciones, gracias a la motivación logró que sus movimientos pasaran de ser lentos a precisos aunque a veces intervenía de nuevo el movimiento de todo su brazo. Así mismo, se evidenció en dos niños de mayor edad, quienes en un principio mostraban dificultad en la regulación de los movimientos, pero a medida que transcurría la historia los realizaban de manera fluida, y llegaban a ligeros movimientos haciendo sólo uso de sus dedos, sin intervención de movimiento de la mano; mientras que otros realizaban movimientos de los dedos de manera más fluida y con exactitud.

En el acompañamiento de esta habilidad se identificó que también es necesario apoyar el desarrollo de las mismas desde una perspectiva emocional, donde aspectos como la seguridad y confianza se integran con las percepciones sensoriales ya que el niño identifica la información

recibida, la cual a la hora de interpretarla se evidenció en acciones que en este posibilitaron la plena observación y acompañamiento de la habilidad a abordar.

La última de las habilidades a abordar, pero no menos importante es la coordinación óculo manual, en los niños y niñas de transición se vio reflejada por la precisión y fluidez de movimientos finos, presente en técnicas como el ensartado, observándose que en algunos de los niños el cambio de postura corporal facilitó el proceso de la acción realizada. Por otro lado, se evidenció en los niños de pre-jardín se les dificultó la precisión en ensartar, mostrándose débil y escasa, por tanto, el acompañamiento fue constante para la realización de lo propuesto, desde allí sus movimientos se fueron precisando poco a poco, disponiendo de más tiempo del planteado para la realización de esto. Así mismo, dentro de esta habilidad interviene el seguimiento visual, evidenciada en otra experiencia: dibujo rítmico, en donde los niños debían ejecutar los movimientos que indicaba la canción para la realización del trazo, para ello era necesario que fijaran su mirada en el movimiento de las manos para lograr realizarlo tanto en el aire de manera simbólica, como en el papel al momento de plasmarlo; aquí se observó que la velocidad y el ritmo del trazo disminuyó, ya que buscaban que los movimientos fueran más precisos al representarlos en el papel. Es desde allí, que, con relación a la escritura, esta habilidad les permite, coordinar los movimientos ojo-mano, facilitando de esta manera el movimiento adecuado de la mano, realizándolo de izquierda a derecha para realizar el trazo, y más adelante en el proceso, la escritura de palabras, donde cobra gran importancia el sentido de la vista y la audición, siendo las encargadas de que esta habilidad se cumpla, con el acompañamiento de acciones manuales.

Finalmente, así como en la lectura, las habilidades de la escritura acompañadas en este proceso, son aspectos necesarios para que se comience a abordar los periodos de la escritura

propuestos por Ferreiro y Teberosky, ya que ellas parten desde las grafías como primera expresión escrita del niño sin embargo es importante tener presente que en el desarrollo motriz intervienen más grupos musculares antes de poder llegar a movimientos manuales, los cuales van a ser necesarios y transversales durante cada uno de los periodos, es decir desde el pre-silábico hasta al alfabético.

5.2. Conclusiones

A continuación, se presenta una serie de conclusiones que surgieron a partir del desarrollo del diseño metodológico y el análisis de resultados de la presente investigación:

- La estimulación sensorial debe estar presente y se debe abordar a lo largo de la vida, no sólo en los tres primeros años del ser humano, sin embargo, el trabajo arduo en relación a este aspecto debe ser desde los 0 hasta los 8 años, debido a que se pudo observar cambios en la población de estudio, en aspectos como: el ritmo de atención era más amplio cuando se ofrecían las experiencias sensoriales, cambios en el control y dominio postural, así como los altos niveles de motivación e interés en el desarrollo de las mismas.
- Las estrategias sensoriales además de acompañar el fortalecimiento de las habilidades previas a los procesos de lectura, fueron base primordial para reconocer los ritmos de aprendizaje, gustos, intereses y necesidades de los niños, siguiendo el principio de integralidad en el desarrollo infantil y dieron cuenta de los avances de los niños en cada una de las habilidades orales, corporales y capacidades de pensamiento, sin importar el rango de edad en el que se encontraban.
- Es necesario tener en cuenta que la maduración cumple un papel fundamental para conducir estos procesos y habilidades, por ende, tanto al acompañar como al desarrollar se debe respetar el ritmo de aprendizaje y de desarrollo particular en las diferentes infancias y contextos.
- En el desarrollo de la investigación y la implementación de las dos unidades didácticas, el hecho de abordar la lectura en una unidad y la escritura en otra, afirmaron los postulados de una de las teorías base en el proceso de investigación, la teoría de la Psicogénesis de Ferreiro y Teberosky, donde por un lado las habilidades previas a la lectura dieron cuenta del paso progresivo por las hipótesis del proceso, en este caso se

deduce que la población estuvo en la primera hipótesis de la lectura, la cual es llamada “hipótesis de nombre” y por otro lado, se infiere que las habilidades de la escritura acompañadas en este proceso son aspectos inmersos en los periodos de la escritura propuestos por dichas autoras, los cuales van a ser necesarios y transversales durante cada uno de los periodos, es decir desde el pre-silábico hasta al alfabético.

- A partir de lo propuesto e implementado se generó un producto (anexo 5), denominado “viaje con sentidos”, el cual tiene como objetivo motivar y guiar las acciones pedagógicas de futuros docentes a través de una serie de experiencias que integran las percepciones sensoriales en el acompañamiento y fortalecimiento de las habilidades previas al proceso de lectura y escritura. Se pretende que ésta se desplace por diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia y así contribuir al desarrollo integral de la niñez y sus contextos. Este producto fue donado a la fundación “Posada del Peregrino” en la ciudad de Bucaramanga, con el fin de que se lleven a cabo las experiencias y sirvan como guía para las docentes en el acompañamiento de las habilidades previas a los procesos de lectura y escritura.
- La interacción pedagógica por medio de las unidades didácticas se convirtió en un componente innovador, para abordar procesos que tienen que ver con el ámbito educativo, ya que se abordaron a partir de diferentes estrategias sensoriales para el acompañamiento de habilidades que les permiten a los niños llegar a los procesos de lecto escritura con bases primordiales y además desempeñarse de forma autónoma en las diversas actividades que le propongan y que realicen posteriormente, es desde aquí que se invita a cuestionarse sobre:
 - ¿Es importante incluir la estimulación sensorial en edades de 0-6 años?

- ¿Qué pasaría si se incorporarán este tipo de estrategias sensoriales de manera transversal y constante en el currículo?
- ¿Podrían estas estrategias sensoriales contribuir en diversas áreas de aprendizaje?
- ¿Qué otras estrategias innovadoras podrían enriquecer el proceso de lectura y escritura, dejando a un lado los métodos tradicionales?
- ¿Podría este tipo de estrategia suprimir las prácticas tradicionalistas en la educación, generando un cambio positivo y significativo para la infancia?

6. Referencias

- Alonso, R. Fraile, A. Valdemoros, R. Palomero, J. (2009). Capítulo 2. En La educación motriz para niños de 0 a 6 años. (42). Madrid: Digitalia.
- Alvarado, B. (2017). La escuela tradicional y la escuela nueva: Análisis desde la pedagogía crítica. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>
- Alvarez, J. (2003). *CÓMO HACER INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Fundamentos y metodología*. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: España, Ediciones Morata.
- Aramburu, R. (2012). *Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica* (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Area, M (1993). Unidades Didácticas e Investigación en el Aula, un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Recuperado de <https://bit.ly/2pYFYwF>
- Braun, E. (2002). EL SABER Y LOS SENTIDOS. 3ed. México: Fondo de Cultura Económica
- Bonilla, E & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. 2da ed. Santafé de Bogotá: Norma.
- Camacho, A. (2000). El método Montessori en el proceso de lecto- escritura. Marzo 06, 2019, de Universidad pedagógica Nacional Sitio web: <http://200.23.113.51/pdf/21985.pdf>

- Carolin Soto. (2018). Nivel de desarrollo de la grafomotricidad en niños de 4 años, institución educativa inicial n° 607, puente piedra, 2018. Sitio Web
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/24277/Soto_ECJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. Recuperado de:
<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Fraile, D. (2015). Leer y escribir en educación infantil. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16318/TFG-%201247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Recuperado de
<http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>
- García, D. Gutiérrez, N, Ramírez, M. (2017). La importancia del aprestamiento en los niños y niñas de primera infancia del programa Buen comienzo. Abril 30, 2019, de Corporación universitaria Minuto de Dios. Sitio web:
<https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6101/45-La%20importancia%20del%20aprestamiento%20escolar%20en%20los%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, E. (2006). Piaget: La formación de la inteligencia. 3 ed. México: Trillas.
- García, J. (2013). Educar para escribir. Recuperado de <https://bit.ly/2BQfosb>
- Guerrero, M & Idrovo, S. (2010). Estudio del material didáctico de la metodología de rincones lúdicos en educación inicial. Sitio web
<file:///C:/Users/CAMILA%20NEIRA/Downloads/tps630.pdf>

Gutiérrez, M. (2017). La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil.

Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/26459/1/TFG-L1713.pdf>

Jhonston, E & Jhonston, A. (1988). Desarrollo del lenguaje: LINEAMIENTOS PIAGETIANOS.

Argentina: Panamericana.

Latorre, A. (2003). La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.

Recuperado de: <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-capc3adtulo-2.pdf>

Linuesa M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Recuperado de <https://bit.ly/2Prj2ko>

López, P. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. Punto Cero, 09(08), 69-74.

Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.

M, del pilar y E, García. (2001). Diseño de material didáctico basado en el aprendizaje

significativo Sitio web <http://132.248.9.195/pd2001/296140/Index.html>

Méndez, D. (2018). INCIDENCIA DEL DESARROLLO SENSORIAL EN EL APRENDIZAJE

DE LA LECTOESCRITURA. Recuperado de:

<https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/873/1/CCA-spa-2018->

[Incidencia del desarrollo sensorial en el aprendizaje de la lectoescritura.pdf](#)

Molina Velásquez, Tatiana, & Banguero Millán, Lina Fernanda. (2008). DISEÑO DE UN

ESPACIO SENSORIAL PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS CON

MULTIDÉFICIT. *Revista Ingeniería Biomédica*, 2(3), 40-47. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-

[97622008000100007&lng=en&tlng=es](#)

Porlán, R & Martín, J. (2000). *El diario del profesor*. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1zv7yPUrY7l6ZB-UiZKGHqAxDal-2803C>

Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 5a ed. Madrid: La Muralla.

Prieto, M. (2005). LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: ¿UN CAMBIO HACIA SU EMANCIPACIÓN?, 14 (1). 27-36.

Real academia española. (2018). Estrategia. Abril 30, 2019, de Diccionario de la real academia de la lengua Sitio web: <https://dle.rae.es/?id=GxPofZ8>

Redondo M. (2017). *La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el 2º ciclo de educación infantil (trabajo de grado)*. Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/26563/1/TFG-L1727.pdf>

Reyes, G. (2018). LA IMPORTANCIA DE FOMENTAR LA LECTURA EN EL NIVEL PREESCOLAR. Marzo 19, 2019, de Eumed Sitio web:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/lectura-nivel-preescolar.html>

Rodríguez S. (2011). *Investigación Acción*, de Universidad Autónoma de Manizales

Romero, L. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Abril 29, 2019 , de Fe y alegría Sitio web:

http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf

Sisalima, B. Vanegas, M. (2013). *Importancia del desarrollo sensorial en el aprendizaje del niño*.

Marzo 19, 2019 , de Universidad de Cuenca Sitio web:

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3402/1/Tesis.pdf>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Recuperado de

[https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-](https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf)

[%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf](https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf)

Teberosky, A & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Universidad de Barcelona.

Buenos Aires. Santillana Aula XXI.

Tavernier, R. (1984). *La escuela antes de los 6 años*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca

S.A.

Trepat, C & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*.

Recuperado de <https://es.scribd.com/document/317879174/El-tiempo-y-el-espacio-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-pdf>

7. Anexos

Anexo 1: Diario pedagógico

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Acreditación de Alta Calidad – Resolución 10721, mayo 25 de 2017



GUÍA DIARIO PEDAGÓGICO 2019-I

Diario Pedagógico No.	
Nombre del Estudiante	
Escenario Educativo	
Nivel/Grado	
Fecha	
Pregunta generadora:	
Observación	
Descripción de las situaciones observadas y experiencias pedagógicas e investigativas que adquirieron especial significado.	
Interpretación	
Análisis de las situaciones observadas y experiencias descritas a partir de referentes teóricos.	
Metacognición	
Reflexión acerca de su rol durante la experiencia en el desarrollo del proceso de práctica, tenga en cuenta los aciertos y los aspectos a mejorar.	
Consideración: se puede incluir notas de campo y diagramas así como fotos, videos, audios tomados con previo consentimiento informado que considere aportan a la reflexión de su quehacer pedagógico y al proceso de investigación.	
Referencias	Mencione las fuentes consultadas en la interpretación teniendo en cuenta norma APA.

Referencias:

- Vásquez, F. (1995), "In situ" y "A posteriori", consideraciones sobre el diario de campo. Pontificia Universidad Javeriana.
- Porlán, R. y Martín J. El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula.

Diario Pedagógico No.	1
Nombre del Estudiante	Deccy Lorena Soto Ramírez
Escenario Educativo	Colegio Nuestra Señora del Rosario
Nivel/Grado	Transición 2
Fecha	21 de agosto de 2019
Pregunta generadora: ¿Cómo estimular por medio de la percepción sensorial (vista, olfato, gusto, tacto, audición) la fluidez, coherencia, lectura y comprensión del entorno?	
Observación	
<p>En este día, se realizó la primera actividad correspondiente a la unidad didáctica de trabajo e en el aula (habilidades previas a la lectura).</p> <p>Desde allí y en relación a la población muestra, la actividad motivante se generó a partir de la invitación a salir al exterior y desde allí se realizaron cuestionamientos como: qué hay en el cielo, que habrá más arriba del cielo, a lo que Juan Fernando respondió "está Dios profe", Joel Matías dijo al momento "emm la luna o las estrellas, yo no sé " mientras que Martina, Sara Victoria y Esteban no intervinieron de manera voluntaria, por tanto, a medida que los demás hacían aportes a las preguntas, empecé a involucrarlos dentro de éstas, siguiendo con el hilo conductor de las respuestas de sus compañeros como: " Martina, será que más allá del cielo está la luna" a lo que respondió afirmativamente y al instante le pregunté de nuevo " y qué más hay" a lo que en tono bajo respondió " las nubes" enseguida Esteban siguió dando la opinión a esta respuesta " Profe pero las nubes no están más arriba porque las podemos ver", desde este argumento, varios de sus compañeros intervinieron, construyendo una conversación corta , dando sus puntos de vista a lo dicho por el niño. Al conocer estas respuestas se dio paso a invitarlos a conocer un poco sobre lo que había más allá del cielo, por tanto se presentó un pliego de cartulina pegado en la pared, la cual contenía una imagen del espacio y los cuatro elementos a trabajar dentro del desarrollo de la unidad didáctica (Sol, Luna, estrellas, meteoritos), estos estaban ocultos por cuatro secciones que estaban numeradas del 1 al 4, desde allí se fueron descubriendo poco a poco las secciones por medio de la votación sobre la preferencia del número a retirar de aquella cartulina, el hacer esto, generó que el tono de voz subiera, mientras que Victoria, desde su sitio tan solo tenía su mano arriba pidiendo la palabra para escoger un número, al ver esto, le pedí su ayuda para contar los votos de sus compañeros, quien junto a Esteban pasaban la voz, mencionando cuál número tenía más votos, poco a poco se fueron integrando en la actividad de forma activa, ejerciendo en ocasiones liderazgo en el grupo.</p> <p>Posteriormente se crearon grupos en los que designe el rol de líder a cada uno de los niños de la muestra, con el fin de encontrar los objetos escondidos en los alrededores, por ende la siguiente instrucción fue la de enumerar los grupos y darle la indicación de salir a buscar el objeto, para esto, a cada uno de los grupos les dí una breve descripción del lugar donde estaba el objeto que iban a encontrar, por ejemplo, la luna está en un lugar desde donde se puede ver la cafetería de primaria, el sol está cerca de las plantas de flores moradas, las estrellas están en un lugar donde siempre salimos a comer pero también a jugar, dicho esto cada grupo salió a buscar lo correspondiente, al llegar de nuevo al espacio, cada líder tenía lo encontrado, estos estaban con diferentes texturas (luna.suave.meteorito-áspero, sol-liso...), dando la oportunidad de que el resto de sus compañeros exploraban cada uno.</p> <p>Al conocer y reconocer cada elemento, estaban dispuestos cuatro alimentos en una mesa (chipas de chocolate, quipitos, queso, banano), allí, cada líder debía escoger uno que tuviera</p>	

características similares como el color o la forma respecto a cada elementos, el primero en pasar fue Esteban, quien tenía la luna, al ver los alimentos escogió el queso, argumentando que el queso ya que tenía huequitos y la luna también los tenía; enseguida fue el turno de Juan Fernando, quien tenía las estrellas, al ver los alimentos inicialmente no relacionaba el elemento con ningún alimento, por ende le sugerí que los probara y al probarlo escogió los quipitos, expresando que al echarlos a su boca sonaban como las estrellas; posteriormente pasó Martina quien tenía el meteorito, al escoger entre los dos alimentos restantes se mostraba insegura, expresando que no sabía cuál era, por más que guiaba su respuesta, buscando las similitudes entre el elemento y los alimentos como su color no logro realizar lo pedido, por lo que uno de los integrantes de su grupo se ofreció de voluntario para ayudarle a escoger, tomando así las chispas de chocolate, por último, Sara Victoria pasó con el sol, solo quedaba un alimento por escoger, por tanto mi pregunta fue “crees que esto se parece al sol o escogemos otro de los de antes”, su respuesta al instante fue “no, este, el banano, porque tiene la cáscara amarilla y es redondo”.

Para finalizar se pegaron los elementos en la cartulina inicial y nos desplazamos al salón a ubicarla en uno de los espacios visibles para las siguientes actividades.

Interpretación

La presente actividad integró en su desarrollo los cinco sentidos, los cuales se convirtieron en el puente de, reflejo o evidencia en las habilidades a observar, ya que, tal como lo afirma Tavernier (1984), el trabajo a partir de los órganos sensoriales conlleva a que la exploración y conocimiento se dé de forma concreta y directa, informe al niño sobre las características de su entorno permitiendo ajustar su acción dentro de cada una de ellas, esto, es lo que permite que sea totalmente vivencial cada uno de los aspectos trabajados y por ende el aprendizaje se consolide, el hecho de reconocer, tocar conocer cómo se siente, como sabe, como huele y cómo puede llegar a expresar sonido hace que todos esos esquemas o representaciones mentales se expresen, se representen, se modifiquen o se cambien a través de diferentes formas, en este caso la expresión oral. En este sentido, se da la primera forma de leer en estos primeros años, la cual corresponde a la comprensión y lectura de su entorno, esto, siguiendo con las etapas de pensamiento planteadas por Piaget (1961), el grupo se encuentra en la pre operacional, donde una de sus características principales de pensamiento es la interacción y comprensión con el ambiente de forma más compleja y dinámica, mediante el uso en gran medida de palabras y de imágenes mentales, las cuales a partir de la integración de la actividad sensorial permite que esta interacción compleja y dinámica se desarrolle de tal forma que enriquezca su conocimiento del mundo, y así mismo el aprender las limitaciones y posibilidades que este presenta.

De igual forma, una serie de habilidades previas al proceso de lectura e integradas en esta expresión oral, son las correspondientes a la fluidez, que en esta actividad en la población muestra se dio de manera natural, espontánea y continua, la coherencia que se reflejó en el seguimiento lógico de cada uno de los acontecimientos y las posibilidades de expresión dentro los mismos.

Metacognición

Siendo la primera actividad, superó expectativas propuestas, ya que el tiempo de no intervención fue amplio, sin embargo, la motivación de los niños por el inicio de estas se reflejó en los cuestionamientos sobre lo que se iba a hacer y la hora en que se haría. Por otro lado, el realizar esta actividad fuera generó en un principio desorden en cuanto a la ubicación en el espacio, por ende, tuve que recordar las anteriores experiencias en cuanto a las normas de estar afuera.

<p>En relación a la población muestra, la actividad cumplió con el propósito planteado casi la totalidad de ésta, ya que por el lado de Martina, habilidades de la expresión oral como la fluidez y coherencia se ven limitadas por su timidez o las pocas experiencias de participación voluntaria en el transcurso de la jornada en diferentes actividades, es por esto que en próximas interacciones debo primero generar la confianza suficiente para que se sienta segura a la hora de participar o interactuar tomando el liderazgo dentro del grupo para que de allí se desencadene y se pueda evidenciar el propósito a totalidad de las actividades posteriores en relación a la investigación.</p>	
Consideraciones	
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> • Tavernier, R. (1984). <i>La escuela antes de los 6 años</i>. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca S.A. • Piaget, J. (1961). <i>La formación del símbolo en el niño</i>. México: Fondo de cultura económica.

Diario Pedagógico No.	1
Nombre del Estudiante	María Camila Neira Osorio
Escenario Educativo	Colegio Nuestra Señora del Rosario de Floridablanca
Nivel/Grado	Pre-jardín
Fecha	20 de agosto 2019
Tema	El espacio
Propósito: Estimular por medio de la percepción sensorial (vista, olfato, gusto, tacto, audición) la fluidez, coherencia, lectura y comprensión del entorno.	
Observación	
<p>La experiencia pedagógica inicio con una canción de saludo “saco una manito” seguidamente les pregunte a los niños ¿Dónde está el cielo?, ¿está adentro o fuera del salón? y ¿Qué cree que hay arriba del cielo?, obtuve como respuestas 1. Arriba 2. afuera 3. estrellas, la luna, el sol, Dios, los planetas y yo no sé, después de estas respuestas, los invite a descubrir una imagen la cual estaba proyectada en el tablero, cuando les mostré un cuarto de la imagen, les pregunte ¿Qué creen que es?, obtuve como respuestas: estrellas y el cielo, al mostrarles el siguiente cuarto, dijeron: “más estrellas” y en el siguiente respondieron; la luna y el espacio, cuando terminamos de descubrir las imágenes una niña dijo que era el sistema solar, le dije que estaba cerca, pero que le hacía falta algo para que fuera el sistema solar, ella misma me dijo los planetas, entonces que no era el sistema solar, pregunte que si alguien más sabía que era y nadie contesto, entonces les dije que era el espacio, también les mencione que en todas mis actividades íbamos a ver los elementos del espacio, el cual íbamos a armar el día de hoy.</p> <p>Siguiendo con el orden de la actividad, los invite a crear el espacio sentados frente a la cartulina negra que se encontraba en la pared, una vez estando todos sentados, les di a cada uno una parte del espacio, en ese momento dialogue con los niños, le pregunte qué elementos conocían, cuales les había repartido y que sentían al tocarlos ya que cada uno tenía una textura diferente, mostraron bastante interés por el meteorito ya que no lo habían escuchado anteriormente, todos respondían lo que observaban y describían las imágenes que tenían en las manos, al preguntarles que sentían, el niño que tenía el sol y la luna dijeron que suave, al estrellas estaban en vueltas en papel aluminio y no decían nada, solo una niña dijo arruguitas y el meteorito tenía lija y dijo escarcha, una vez terminada la conversación, le di</p>	

cinta para que la pegaran en la cartulina y poder formar nuestro propio espacio, cada uno pasaba y ubicaba el elemento en el lugar que a ellos les pareciera.

A continuación les presente a los niños cuatro alimentos (quipitos, queso, banano, chips de chocolate) y ellos debían adivinar a que elemento del espacio hacía referencia, al preguntarles a que se parecería el banano Danny dijo: “se parece al sol porque es amarillo”, cuando mostré el queso, le pregunte a Jessica a que se parecía y no respondía, pregunte por el color del queso y le dije que elemento del espacio tiene el mismo color y respondió la luna, con los chips de chocolate Fernanda; dijo que el meteorito por que parecían rocas y con los quipitos al preguntar que podía ser del espacio nadie respondió, le dije a valentina que hacía falta y dijo que a las estrellas, entonces les dije que era el polvo de las estrellas, una vez descubrimos todos los elementos, pase con un plato niño por niño dándole a cada uno a probar los cuatro sabores, recordándoles que elemento del espacio era y por último los invite a sentarse en el puesto, los felicite por el comportamiento y realizamos una retroalimentación de la creación del espacio.

Muestra:

Santiago - Jessica - María Juliana - Danny - Valentina

Interpretación

La actividad descrita anteriormente, tuvo como eje principal el aprendizaje por medio de los sentidos, de acuerdo al trabajo de Méndez (2018), nos da a conocer la importancia del desarrollo de las habilidades sensoriales en el aprendizaje, menciona que es el primer paso por el cual las personas reciben la información del mundo exterior, es decir el primer canal por el que se transmite un aprendizaje, así mismo, los pequeños se encuentran la etapa sensible, en la cual adquieren el conocimiento fácilmente, por ende ellos empiezan a conocer y experimentar el mundo, hacer preguntas, entablar conversaciones y esto se ve reflejado en la evolución del lenguaje, la fluidez y la coherencia a la hora de responder preguntas, entablar una conversación con un adulto o par, en cuanto a los niños de la población muestra, se observaron estos aspectos de forma natural, pero tímidos, por eso es de gran importancia brindarle a los niños estrategias sensoriales innovadoras que posibiliten la participación oral, en este caso, se buscó relacionar los elementos del espacio con los sentidos, buscando junto con los niños una característica similar entre los elementos del espacio y la comida.

Por otra parte, una de las habilidades previas que estuvieron inmersa en el desarrollo de la actividad fueron la expresión oral y en ellas se encuentra, la fluidez, la coherencia y la lectura, quienes para Ferreiro y Teberosky (1999), citados por Méndez (2018) son aspectos que en los que los niños se ven envueltos antes de llegar a la lectura y escritura, como en esta actividad en el cual se le brindo el espacio de realizar la lectura de imágenes y el que expresar mensaje verbales de acuerdo a las ideas y los aspectos que observaban en torno al espacio, además estas autoras exponen el método analítico, el cual parte de estrategias visuales. En referencia con los niños de la muestra realizaron la lectura de las imágenes que observaban e iban expresando los conocimientos previos.

Metacognición

Fue la primera actividad del segundo semestre, me sentí insegura y nerviosa, a pesar que tenía el orden de la actividad, el material preparado, me salte algunos pasos de la actividad, al realizar la actividad puede identificar, el interés que los niños demuestran por estos temas, en el momento que descubrieron la imagen del espacio todos querían participar, describiendo lo que observaban, además el hecho que los relacionáramos con comida de su gusto, fue de gran impacto para ellos, puesto que en actividades escolares o actividades anteriores no se les habían ofrecido este tipo de recurso. A pesar de que es un grupo juicioso en el momento que debían pasar a pegar el elemento del espacio, se desorganizaron ya que nos encontrábamos en un espacio reducido y no todos los niños podían observar la cartulina en la cual de pegaban los elementos del espacio, por ellos buscaban la forma de ver parándose o se movían

intentando para lograr observar la creación del espacio. Siento que esto paso por el afán de querer realizar mi actividad en un lugar diferente, en este caso el piso, sin antes medir el espacio.

Por otro lado, en cuanto a la observación de la población muestra, no fue la esperada, el hecho que estuviera nerviosa, hacía que olvidara el análisis de esos niños y niñas por lo tanto el propósito que se pretendía observar no se cumplió a cabalidad o lo esperado, a pesar que tome registro de la participación, siento que no realice las preguntas suficientes para obtener más respuestas y poder tener más datos para el análisis del propósito el cual consistía en observar la fluidez, coherencia, lectura y comprensión del entorno por medio de los sentidos. Después de culminada la actividad me di cuenta que el tipo de preguntas que realizaba eran cerradas estas no permitían que los niños expresaran y así nombrara al estudiante que quería escuchar podían responder todos en “coro”.

Referencias	<ul style="list-style-type: none"> Méndez, D. (2018). <i>INCIDENCIA DEL DESARROLLO SENSORIAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</i>. Recuperado de: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/873/1/CCA-spa-2018_Incidencia_del_desarrollo_sensorial_en_el_aprendizaje_de_la_lectoescritura.pdf
--------------------	--

Anexo 2: Unidad didáctica “Más allá del cielo”

Más allá del cielo	
Descripción	La unidad didáctica está dirigida a potenciar las habilidades previas con relación al proceso de lectura, estas en mayor proporción son las verbales y simbólicas que contribuyen al proceso de la lectoescritura, teniendo en cuenta la influencia de las percepciones sensoriales en la adquisición de conocimientos y en el proceso de aprendizaje. Otro aspecto a tener en cuenta son los conocimientos previos y los intereses de los niños, por tanto, el eje temático que se abordará en ésta es con relación a los elementos del universo.
Tiempo:	3 semanas - 5 interacciones - 20 a 30 minutos
Grado:	Pre Jardín (3 a 4 años) - Transición (5 a 6 años)

<p>Justificación</p>	<p>La presente unidad didáctica busca fomentar y consolidar habilidades y destrezas orales y de pensamiento simbólico en mayor medida, previas al desarrollo del proceso de lectura, esto a través de actividades prácticas que tengan como punto de partida las experiencias sensoriales, que le faciliten al niño la percepción y adquisición de conocimientos, teniendo en cuenta que son la base de cualquier aprendizaje a lo largo de la vida del ser humano. En este sentido, Núñez y Santamarina (2014) defienden que esta serie de destrezas orales es uno de los prerrequisitos fundamentales para la plena construcción de significados y comprensión de los mismos, dando un óptimo paso o evolución a lo que formalmente sería la lectura.</p>
<p>Competencia:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa - Competencia ciudadana
<p>Objetivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la expresión oral y el sentido de la escucha. - Fomentar la lectura y comprensión del mundo por medio de situaciones pedagógicas.
<p>Propósitos</p>	<p>Fortalecer habilidades verbales como: la escucha, fluidez, entonación, pronunciación y coherencia al momento de expresar ideas, pensamientos y sentimientos, y así mismo el pensamiento simbólico en relación a la representación y comprensión del entorno; todo esto por medio de actividades de descripción de imágenes, situaciones, ubicación de objetos, seguimiento visual, narración, creación de historias y juegos de onomatopeyas; teniendo como eje principal los cinco sentidos.</p>

Contenidos	Propósito específico	Secuencia de actividades	Recursos	Tiempo
<p>Actividad 1</p> <p>El espacio</p>	<p>Estimular por medio de la percepción sensorial (vista, olfato, gusto, tacto, audición) la fluidez, coherencia, lectura y comprensión del entorno.</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Se les invitara a los niños a salir junto con la docente a observar el cielo, generando la pregunta: ¿qué crees que hay más arriba del cielo?, al haber obtenido las respuestas guiadas para dar un acercamiento al tema, la docente presentará al grupo una imagen del espacio, la cual estará oculta por cuatro secciones que tendrán que ser descubiertas a medida que los niños vayan eligiendo la sección por preferencia de color según el voto de la mayoría, esta imagen contiene una serie de siluetas de elementos que se encuentran en el espacio exterior, las cuales darán paso al siguiente momento.</p> <p>*Para la ejecución de la actividad con los niños de transición se realizarán grupos de trabajo, en donde se designará un líder quien escogerá su grupo de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina negra - Cartón - Tela - Lija - Cartulina de colores. - Papel aluminio - Algodón - Siluetas de elementos (sol, luna, estrellas, asteroide) - Banano - Bolitas de chocolate - Quipitos - Queso 	<p>30 minutos</p>

Actividades específicas

Después del momento de motivación, se les indicará a los niños que deberán buscar los elementos previamente vistos (estrella, luna, sol, asteroide), los cuales estarán dispuestos en diferentes zonas del colegio o del salón. Cabe resaltar que para la búsqueda de cada uno de los elementos se hará uso del sentido del tacto, ya que cada figura tendrá una textura diferente. De igual manera el sentido de la vista se evidenciará en la relación de la silueta con el elemento concreto; el sentido del gusto estará presente, ya que por cada elemento encontrado se les brindará un alimento que tendrá características relacionadas con los elementos encontrados. (El sol: Banano; Asteroides: Bolitas de chocolate; Estrellas: Quipitos; Luna: Queso)

Una vez encontrados los elementos estará dispuesta la imagen del inicio, en donde se encaja cada uno de estos, es importante tener en cuenta a medida que se encuentren se hará cuestionamientos a partir de cada respuesta obtenida y conocimientos previos. Al tener la imagen con sus elementos, se designará un espacio en el cual sea visible para las actividades siguientes a la unidad.

		<p>*Esta actividad dará apertura a las posteriores interacciones.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Actividad 2</p> <p>El sol</p>	<p>Fortalecer por medio de la percepción visual, auditiva y táctil, la representación del entorno, el seguimiento visual, la memoria y entonación por medio del dibujo rítmico.</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Como primer momento se planteará a los niños una breve historia con relación al tema del día, es decir el sol. Esta será creada con aportes de los niños los cuales se irán dando por medio de preguntas van a generar los sucesos de una historia. Al obtener las respuestas se hará relevancia en el sol, y se les enseñara una melodía “pintó la cara del sol” y mientras se va cantando se irán haciendo movimientos siguiendo la letra de la canción para conseguir al final la figura del sol. correspondiente. (Esta canción deberá ser recordada hasta el final de la sesión).</p>	<p>- Canción "pintó La cara del sol"</p> <p><i>“Pinto la cara del sol (bis)</i></p> <p><i>Con muchos rayitos a su alrededor.</i></p> <p><i>Un ojo, dos ojos y un gran boquete.</i></p> <p><i>Y muchas pequitas cuando hace calor.”</i></p> <p>- Cartulinas</p> <p>- Pinturas de hielo</p>	<p>30 minutos</p>
----------------------------------	---	---	---	-------------------

Actividades específicas

Para dar paso al desarrollo de la actividad principal, se les invitará a los niños a salir al pasillo entonando la canción y a que se ubiquen sentados alrededor de unas cartulinas (formando grupos de 4 o 5 niños, varía según el grado) que estarán previamente dispuestas en una zona del colegio en donde logren tener luz del sol. En este momento se les presentarán las pinturas congeladas y se harán preguntas con relación a la temperatura de estas, la razón del porque estarán congeladas, entre otras con el fin de que se llegue a la conversación de ¿cómo hacer que las pinturas se derritan?, y que es por esto que cobra relevancia la participación del sol.

Las imágenes a realizar están relacionadas con la historia previa y los elementos que se nombraron, los cuales variarán dependiendo de las respuestas de los niños, y sus aportes a la historia inicial.

Para finalizar se les pedirá que hagan una breve descripción del dibujo realizado y que consideren que realizaron sus compañeros.

* Las variaciones de la actividad según las edades dependen de las respuestas que se obtengan de los niños en cada una de las preguntas.

<p>Actividad 3 a luna</p>	<p>Estimular la expresión de ideas y pensamientos y la creatividad por medio de la percepción visual, gustativa y olfativa.</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Como actividad desencadenante se presentará una caja sorpresa que estará en el espacio creado desde la primera actividad. Se les pedirá a los niños que realicen hipótesis de que creen que se puede encontrar en la caja, según el sonido que escuchen al moverla, lo que ven, entre otros. Al obtener las respuestas se abrirá la caja en donde se encontrará una lámpara con forma de luna, se permitirá la manipulación, preguntando en simultáneo aspectos como: Color, forma, textura, y demás características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caja sorpresa - Lámpara de luna - linterna - Teatino de sombras - Imágenes (siluetas) fases de luna - Imágenes (siluetas) de los animales. 	<p>30 minutos</p>
-------------------------------	---	--	---	-------------------

Actividades específicas

Esta se desarrollara por medio del cuento en sombras “Para dónde se fue la luna”, en el cual a medida que se mencionan los personajes, estos van apareciendo en sombra y al presentarse cada uno, se hará cuestionamientos pertenecientes a qué podría ser, cómo es, tiene patas, cuántas tiene, a qué se parece, entre otras; del mismo modo se enfatizará en las características de la luna según cada acontecimiento, dando a conocer cada una de sus fases (luna llena, luna nueva, luna menguante y luna creciente). Al finalizar el cuento se les dará a cada niño una galleta oreo, que representará la luna y con esta la simbolización de sus fases.

Con la galleta se invitará a los niños a recordar y crear las fases de la luna:

* Para los niños de transición se realizarán grupos de a cuatro niños, a los cuales se les entregará una imagen que represente las fases lunares y así mismo, cada niño tendrá una galleta para representar una fase, y de esta manera en grupo poder crear las fases de la luna. Esto lo podrán hacer retirando o añadiendo la crema que contiene la galleta. Cada equipo pasará al frente

- Cuento “A dónde se fue la luna”

- Galletas oreo

y sus integrantes expondrán lo creado a sus compañeros.

* Con relación a los grupos de pre jardín se darán a conocer las fases lunares por medio de la actividad guiada, en donde la maestra será el modelo, para representar cada fase con la crema de la galleta, indicando paso a paso cómo retirar la crema para obtener la fase que se necesite.

<p>Actividad 4 Estrellas</p>	<p>Consolidar la comprensión del mundo real, y la expresión, pronunciación por medio del lenguaje lírico, partiendo de la percepción visual, auditiva y gustativa.</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Se invitará al grupo al espacio designado para la ejecución de la unidad didáctica, allí se reproducirá la melodía de la canción “estrellita dónde estás”, en ese momento se harán preguntas con relación a la canción, por ejemplo: ¿quién conoce esta canción? ¿de qué habla la canción? entre otras. Después del momento de las preguntas se les invitara a los niños a entonar la canción, durante esta entonación se irán haciendo variaciones como: Cantar con movimientos exagerados, cantar sacando la lengua, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canción “Estrellita donde estas” - Linterna - Cartulina orificios de constelaciones. constelaciones - Video beam - Presentación imágenes constelaciones - Masmelos 	<p>30 minutos</p>
----------------------------------	--	--	---	-------------------

Actividades específicas

Enseguida a las instrucciones de la canción se hará una contextualización sobre la forma real de las estrellas permitiendo generar hipótesis con relación a sus conocimientos previos. Después se hará aparecer unas láminas, las cuales representarán por medio de una serie de orificios y con ayuda de una linterna, varias constelaciones (orión, osa mayor, osa menor, pastor, entre otras) las cuales simultáneamente estarán proyectadas en el video beam y allí se realizarán preguntas de relación entre las láminas y las proyectadas en el video beam, que parecidos tienen, cuántas estrellas las conforman, entre otras que surjan según la participación de los niños.

Para dar continuidad con la actividad se les presentará a los niños masmelos y palitos o espaguetis con los que deberán cada uno de los niños crear su propia constelación, imitando o teniendo como referencia las que fueron presentadas al inicio de la actividad.

Como conclusión cada niño o cada grupo de niños dará a conocer su creación y le pondrá un nombre de la mismo y finalmente cada niño tomará un masmelo de su constelación y podrá comerlo.

- palillos o espagueti

<p>Actividad 5</p> <p>Los asteroides y cometas.</p>	<p>Estimular la expresión verbal por medio de lectura de imágenes, fomentar la imitación y representación de acciones (juego simbólico) teniendo como base la</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Se presentará una serie de imágenes que tengan relación con el cuento, y dependiendo de las imágenes se buscará que los niños den sus puntos de vista, con relación a que creen de que se puede tratar el cuento. Al tener las respuestas se aclara, las dudas y guiarán para dar inicio a la lectura de imágenes para la creación de un cuento por medio de un libro álbum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación con secuencia de imágenes. - Video beam - Fichas y juguetes. 	<p>30 minutos</p>
---	---	---	---	-------------------

percepción
auditiva y
visual.

Actividades específicas

Durante la lectura del cuento, se tendrá especial atención en los sonidos, ya que al aparecer cada uno de los asteroides protagonistas del cuento, se le designará un sonido, esto se hará con el fin de que los niños a medida de la lectura del cuento, puedan identificar el asteroide por medio de su sonido, además del nombre que igualmente será designado por ellos.

En cada imagen se buscará que hagan la mayor cantidad de comentarios posibles con el fin de crear un contexto en cada imagen para darle continuidad y secuencia a la historia.

Al terminar la creación del cuento se les invitara a realizar un juego en donde dramatizan los sucesos del cuento, se darán los nombres de los meteoritos, para esto también se les entregarán fichas y objetos con los que pueden simular los elementos que pudieron observar en las imágenes del cuento.

* variaciones que se encuentran en la actividad según la edad, serán dependiendo de las habilidades motoras y de las respuestas ante la lectura de imágenes.

Anexo 3 Unidad didáctica “Intergalácticos”

Intergalácticos	
Descripción	La unidad didáctica está dirigida a potenciar las habilidades motoras, orales y simbólicas que contribuyan al proceso de la lectoescritura, teniendo en cuenta la influencia de las percepciones sensoriales en la adquisición de conocimientos y en el proceso de aprendizaje. Otro aspecto a tener en cuenta son los conocimientos previos y los intereses de los niños, por tanto el eje temático que se abordará en ésta es con relación a los elementos del espacio.
Tiempo	3 semanas - 5 interacciones - 30 minutos
Grado	Pre Jardín (3 a 4 años) - Transición (5 a 6 años)
Justificación	La presente unidad didáctica busca fomentar y consolidar habilidades y destrezas motoras que favorecen el desarrollo del proceso de la escritura, con relación a la lateralidad, orientación espacio temporal, coordinación dinámico general, reconocimiento del esquema corporal, segmentación de miembros inferiores y superiores. Esto se llevará a cabo a través de las intervenciones pedagógicas, en las cuales, uno de sus ejes transversales es la implementación de estas por medio de las percepciones sensoriales, ya que son el puente por el cual los seres humanos reciben, interpretan y responden a la información del exterior.
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia corporal - Competencia comunicativa

Objetivos

- Fortalecer habilidades motoras finas y gruesas a través de acciones pedagógicas sensoriales.
- Estimular la representación del mundo real e imaginario por medio actividades que impliquen movimientos corporales.
 - Fomentar el reconocimiento de sí mismo y de los demás con relación a las posibilidades de movimiento en diferentes espacios de interacción.

Contenidos	Propósito	Secuencia de actividades	Recursos	Tiempo
Actividad 6 Introducción a intergaláctico	Estimular la creatividad a través del sentido del tacto con el uso de materiales diversos.	Actividad motivante Se iniciará la actividad partiendo de la formulación de un problema o situación la cual consiste en retirar los elementos de la cartelera que está dispuesta en el aula. Esto con el fin que generar la posibilidad de creación de hipótesis partiendo de la pregunta ¿A dónde se fue el espacio? que los lleve a generar la creación de un elemento el cual de la solución al problema.	-Hojas blancas -Lentejas -Palillos -Lentejuelas -Canutillos -Lana -Plastilina	30 minutos

		<p>Actividades específicas</p> <p>Continuando con la actividad, se le entregará a cada niño materiales diversos con diferentes texturas con el fin de que usen estos para realizar un objeto, aparato, instrumento que les permita encontrar solución a su problema inicial a que realicen la creación, dando solución al problema, a medida que van creando se les preguntara que es y para qué sirve.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Papel seda-Botones-Pegante-Crayolas-Lápices	
--	--	--	--	--

<p>Actividad 7 Los planetas</p>	<p>Fortalecer habilidades motoras como: la orientación espacial, coordinación óculo manual, coordinación dinámica general por medio de un circuito sensorial.</p>	<p>Actividad motivante:</p> <p>Como momento desencadenante de la actividad se distribuirán dentro del aula unas imágenes que harán referencia a los planetas existentes en la vía láctea. Algunos de los niños tendrán la oportunidad de encontrarlos y contar brevemente qué conocimiento tienen con relación a estos, hablar de su forma, color, entre otras características que puedan conocer.</p> <p>A continuación, la docente se pondrá un collar con una serie de esferas de colores que representan los planetas y su orden secuencial</p> <p>Tras el diálogo se les invita salir hacia la zona verde fuera del salón en donde estará dispuesto el material de la actividad principal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laminas de planetas - “Collar espacial” - 8 recipientes - Esferas (perlas de 8 colores diferentes) - Agua (hielos) - Espuma - Arena - Piedras - Fécula de maíz - Arcilla - Bolas de gel - Pompones - Lana delgada 	<p>30 minutos</p>
-------------------------------------	---	--	---	-------------------

Actividades específicas

La actividad principal consistirá en un circuito sensorial, el cual tendrá dispuesto 8 recipientes con texturas y materiales diferentes que contendrán dentro de sí una serie de esferas de varios colores que representarán los 8 planetas conocidos inicialmente. Una vez visto el circuito se explicará la tarea a realizar en cada una de sus pistas que será buscar e ir recogiendo 1 planeta a medida que vayan pasando por cada recipiente.

Al finalizar el circuito cada niño deberá tener los 8 planetas recogidos para así poder formar su “Collar Planetario”

Para armar el collar deberán tener en cuenta la secuencia que se les

presentó por parte de la maestra en su collar al inicio de la actividad, por tanto, se le proporcionará a cada niño una porción de hilo para realizar el ensartado de su propio collar y así darle conclusión a la actividad.

<p>Actividad 8</p> <p>Astronauta</p>	<p>Fortalecer el reconocimiento y representación del esquema corporal por</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Para dar inicio a la actividad se recordará con el grupo los elementos anteriormente vistos y se invitará a conocer el siguiente a trabajar en este día, por tanto, se proyectará un video sobre la llegada del hombre a la luna, haciendo cuestionamientos sobre éste, escuchando sus saberes previos al respecto.</p>	<p>-Papel craft</p> <p>-Pañuelos</p> <p>-Crayolas</p> <p>-Video beam</p>	<p>30 minutos</p>
--------------------------------------	---	--	--	-------------------

<p>medio de la percepción táctil, visual y auditiva</p>	<p>Actividades específicas</p> <p>Posteriormente se invitará a los niños a la terraza para seguir con el desarrollo de la actividad, allí se propondrá un juego en parejas de identificación de las partes del cuerpo, en relación con las partes del traje del astronauta, con el fin de identificar las partes del cuerpo en sus compañeros, relacionando la parte específica del traje con la parte del cuerpo que corresponde (casco-cabeza, guantes-manos, botas-pies...).</p> <p>Seguidamente se invitará a las parejas a dibujarse, para esto uno de los integrantes del grupo se acostará en un pliego de papel craft mientras el otro integrante realiza con una crayola el contorno del cuerpo de su compañero y así lo hará hasta que sus dos integrantes hayan hecho la representación en el papel, enseguida se proporcionará diversos materiales como crayones de colores diferentes, tizas y colores para que cada uno cree su traje de astronauta.</p> <p>*Variaciones según la edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el momento de reconocimiento de las partes del cuerpo, con los niños de pre-jardín se realizará por medio de un juego de espejo, mientras que con los niños de transición será por medio de un juego en el cual uno de los integrantes tendrá tener sus ojos vendados y según la indicación vestir simbólicamente a su compañero dependiendo de la instrucción dada por la docente. - En cuanto a los materiales proporcionados, a los niños de transición se dará los 	<ul style="list-style-type: none"> -Video “Apolo 11” -Revistas -Tijeras -Pegante
---	--	--

		mencionados anteriormente más tijeras y revistas.		
Actividad 9 Nave espacial	Fortalecer la lateralidad y orientación espacio temporal por	Actividad motivante Para dar inicio a la interacción se empezará por recordar lo visto el día anterior, que corresponde al astronauta, a partir de allí se realizará la pregunta desencadenante a la actividad central ¿Cómo o en qué viaja el	-Rompecabezas -Silbato -Mapa	30 minutos

	medio de la percepción auditiva, visual	astronauta? Conociendo sus respuestas y posibles hipótesis.	-Conos -Papel seda - Aros	
--	---	---	---------------------------------	--

	<p>Actividades específicas</p> <p>Seguidamente nos desplazamos en orden a una de las canchas sintéticas, al llegar al espacio se procederá a dividir el grupo en dos, donde la selección de sus integrantes se realizará por medio de un silbato, por tanto, por turnos la docente hará sonar el silbato, si éste suena una vez el niño pasará al grupo de la derecha y si suena dos veces el niño pasará al grupo de la izquierda; una vez hecha la selección de los integrantes se asignará un color de nave a cada grupo. Posteriormente cada grupo deberá seguir un mapa, que tendrá explícitos, una serie de obstáculos, recorriendo el espacio siguiendo las instrucciones que en este se encuentren, como: pasar por detrás de, dentro de, delante de, por encima de, por debajo de, al lado de; hasta llegar a la meta, que será un rompecabezas.</p> <p>Variaciones según edad:</p> <p>-Para los niños de transición cuando los grupos sean asignados, se dará a cada integrante una ficha del rompecabezas final envuelta en papel según el color correspondiente, recalando que sólo pueden abrirla cuando lleguen a la meta, sumando o restando puntos según el cumplimiento de la instrucción.</p> <p>-En cuanto al rompecabezas, para los niños de pre jardín estará compuesto de 4 a 5 cinco fichas, mientras que el de transición el número de fichas corresponderá al número de integrantes por grupo.</p>	-Cuerdas	
--	--	----------	--

		<p>-El seguimiento del mapa en los niños de pre jardín será por medio del acompañamiento permanente por parte de la docente y la instrucción en cada obstáculo, mientras que en los niños de transición se estimulará la autonomía y trabajo en equipo para la realización de la actividad.</p>	
--	--	---	--

<p>Actividad 10 Extraterrestres</p>	<p>Desarrollar habilidades de segmentación de miembros superiores (brazo-mano, mano-dedos), el agarre prensil y el reconocimiento del esquema corporal por medio del juego rítmico y el arte, incorporando el</p>	<p>Actividad motivante</p> <p>Como actividad motivante se realizará un juego que denominaremos “Adivina. adivina, quién llegó” este consistirá en un dibujo que irá realizando por partes y poco a poco se les pedirá a los niños que vayan generando hipótesis de que creen que se puede formar al terminar el dibujo. Para esta ocasión al finalizar el dibujo se formará un extraterrestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcador de tablero - Silueta de extraterrestres - Historia en rima “Visitantes extraños” - Hisopos - Pinturas de olor 	<p>30 minutos</p>
---	---	---	--	-------------------

	<p>sentido de la vista, audición y olfato.</p>	<p>Actividades específicas</p> <p>A continuación, se les invitará a realizar un títere en representación de la forma de extraterrestre por medio de bolsas de papel y pinturas, las cuales tendrán olor ya que en la historia se hace referencia a los guardianes de las frutas. Se les permitirá explorar y oler las pinturas con el fin de que identifiquen la fruta que corresponde, y seguidamente procederán a pintar y decorar su propio extraterrestre, para esto se dará a cada niño las pinturas de colores correspondientes y copitos para la realización de ésta.</p> <p>Una vez creado el personaje se dará a conocer la historia rimada (anexo 1), pidiendo que acompañen ésta con sus títeres creados, dando la oportunidad de que en cada aspecto mencionado identifiquen y señalen las partes de su cuerpo mencionadas en cada parte de la historia.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 1. Actividad Extraterrestre

<p>1. Tres visitantes extranjeros años al planeta tierra llegaron con la misión de encontrar a los que las frutas rechazaron</p>	<p>2. El protector del limón el maracuyá y hasta la sandía bajaron al planeta tierra a buscar al ser humano</p>	<p>3. No sabían mucho de cómo era aquel ser pero aquel viaje decidieron emprender</p>
<p>4. Bajaron, bajaron, bajaron Y con muchos dedos se encontraron Y en una montaña se quedaron.</p>	<p>5. Bailaron, bailaron, bailaron Y hasta al centro llegaron Subieron, subieron, subieron Y dos maracos movieron</p>	<p>6. y pequeños pasos dieron Hasta que a las creadoras vieron Poco a poco retrocedieron Y al horizonte volvieron</p>
<p>7. Una gran esfera vieron Y conocerla quisieron Andaron, andaron, andaron y con un timbre se encontraron.</p>	<p>8. primero la gran puerta abrieron Pero allí los mordieron Se escondieron detrás de la esfera Para que nadie los viera</p>	<p>9. quisieron salir a jugar Y a un lado y a otro Ir a descansar Y así a la cima llegar</p>
<p>10. Y así han conocido a quien las frutas no ha comido y ya es hora de regresar a su planeta natal</p>		

Anexo 4: Consentimiento informado

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
Acreditación de Alta Calidad – Resolución 10721, mayo 25 de 2017



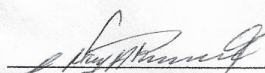
Bucaramanga, 15 octubre de 2019

AUTORIZACIÓN REALIZACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En mi calidad de Rector o Representante Legal del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Floridablanca, hago constar que las estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, María Camila Neira Osorio, María Fernanda Santamaría Sepúlveda, Laura Catalina Pacheco Gonzáles, Deccy Lorena Soto Ramírez, contaron durante el transcurso del presente año con la autorización para la realización del proyecto de investigación, articulado con la práctica pedagógica.

Por lo anterior, si no se otorga consentimiento para mencionar el nombre de la institución en su informe de investigación, y demás productos derivados de la misma. Así como, si no la autorización del registro fotográfico de los trabajos elaborados con los niños, teniendo en cuenta que los resultados representan un valioso aporte a los procesos académicos de nuestra institución.

Cordialmente,


Sor Nury Aracely Rivera
Rectora

Colegio Nuestra Señora del Rosario de Floridablanca



Anexo 5: Viaje con sentido

