

Sentir y leer, propuesta metodológica de procesos iniciales de lectura

Ana María Moreno Márquez

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras

Línea de investigación en español

Asesor

Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá, D.C.

2024

Dedicatoria

*A mamá y a papá, que incondicionalmente me rescataron una y otra vez a lo largo de los años,
A Laura, que incondicionalmente me protegió contra viento y marea en los días que ni yo misma
me reconocía,*

*A Miguel, que incondicionalmente me obsequió propósito y faro cuando me abandonó la
voluntad de creer,*

*A Dios, quien nunca me desamparó en los momentos más oscuros, quien me inundó de fe y
amor.*

Gracias.

Resumen

El siguiente trabajo de investigación de tipo investigación acción (IA), busca fortalecer los procesos iniciales de lectura en estudiantes de primero de primaria del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño a través de una propuesta didáctica centrada en la estimulación sensorial. Se realiza a partir del diseño de instrumentos de caracterización, prueba diagnóstica y una propuesta de intervención pedagógica que dan cuenta del estado actual y proyecciones futuras de la población en la adquisición de la lectura. Asimismo, se identifican los aportes del uso del libro sensorial en la aplicación de talleres de fortalecimiento de lectura inicial.

Palabras claves: Lectura, Estimulación sensorial, Libro sensorial, Adquisición de lectura.

Abstract

The current study aims to strengthen the initial reading processes in first-grade students at the Magdalena Ortega de Nariño school through a didactic proposal focused on sensory stimulation. It is carried out through the design of characterization instruments, diagnostic tests, and a didactic sequence that reflect the current state and future projections of the population in acquiring reading skills. Additionally, the contributions of using sensory books in implementing workshops to enhance initial reading are identified.

Keywords: Reading, Sensory stimulation, Sensory book, Reading acquisition.

Tabla de contenido

1. Capítulo I. Planteamiento del problema	7
1.1. Contextualización.....	7
1.2. Población y contexto institucional	8
1.3. Diagnóstico.....	11
1.4. Delimitación del problema	15
1.5. Justificación del problema.....	19
1.6. Pregunta de investigación.....	21
1.7. Objetivos	21
1.7.1. Objetivo general	21
1.7.2. Objetivos específicos.....	21
2. Capítulo II. Contexto conceptual	22
2.1. Antecedentes	22
2.2. Marco conceptual	26
2.2.1. Lectura	26
2.2.1.1 Métodos en la enseñanza de la lectura.....	27
2.2.2. Estimulación sensorial.....	29
2.2.2.1. Educación integral de los sentidos del niño.....	30
2.2.2.2. Psicomotricidad en el aprendizaje	31
2.2.3. Libro sensorial	31
3. Capítulo III. Diseño metodológico	32
3.1. Tipo de investigación	32
3.1.1. Reconocimiento	33
3.1.2. Aplicación.....	34
3.1.3. Evaluación	34
3.2. Instrumentos de recolección de datos.....	35
3.2.1. Sociograma	35
3.2.2. Cartografía social.....	35
3.2.3. Instrumento de creación propia: camino a casa.....	36
3.2.4. Prueba diagnóstica.....	38
3.2.5. Observación participante	40

3.2.6. Entrevista semiestructurada	40
3.3. Matriz categorial	41
4. Capítulo IV. Propuesta de intervención	43
4.1. Fases	43
4.1.1 Fase de sensibilización	44
4.1.2 Fase de desarrollo	45
4.1.3. Fase de evaluación.....	49
5. Organización de la información y análisis de resultados	50
5.1 Fase de sensibilización	51
5.2 Fase de desarrollo.....	54
5.3 Fase de evaluación	59
Conclusiones	65
Recomendaciones	68
Referencias	69
Anexos	75

Tabla de figuras

Figura 3.....	15
Figura 4.....	43
Figura 5.....	52
Figura 6.....	53
Figura 7.....	55
Figura 8.....	57
Figura 9.....	58
Figura 10.....	60
Figura 11.....	62
Figura 12.....	62

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1.....	14
Ilustración 2.....	15
Ilustración 3.....	56
Ilustración 4.....	57
Ilustración 5.....	61

1. Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Contextualización

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) formula una política de educación nacional que articula y coordina procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de los diferentes territorios del país en las áreas fundamentales del conocimiento. Es así como aparecen los Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por una parte, estos estándares permiten identificar los saberes específicos en la estructura curricular que se desarrollan en los grados escolares tales como en producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación (MEN, 2020). Por otra parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje expresan “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (DBA, 2016, p.6), lo que garantiza un seguimiento estratégico en la adquisición y culminación de saberes. A partir de los documentos consolidados por el MEN para orientar dichos procesos, este trabajo se centra en aquellos planes de estudio, metodologías y aprendizajes en el área de español.

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje determinan una secuencialidad de factores, enunciados identificadores y subprocesos para todos los grados agrupados por ciclos. Pese a lo anterior, para el caso del ciclo de primero a tercero de la educación básica primaria (ciclo en donde se desarrolla este trabajo) no se especifican los ejes temáticos del primer grado, esto dificulta la comprensión de aquellos indicadores de logro que podrían obtener los estudiantes que aún se encuentran iniciando su educación formal. No obstante, se determina que los estudiantes al finalizar tercer grado producen textos orales y escritos con diversos propósitos y necesidades comunicativas, asimismo, la comprensión de textos literarios e información debe potenciar la creatividad de los estudiantes (MEN, 2020). Esto permite entender que los tres primeros grados de escolaridad van encaminados a desarrollar y fortalecer las primeras destrezas del lenguaje, como lo son el primer acercamiento a la lectura y a la escritura. Para alcanzar dichos objetivos, los DBA (2016) proponen que en grado primero se fortalezcan los medios de comunicación junto a sus códigos no verbales para que el niño entienda su entorno, como lo pueden ser los medios sonoros y el movimiento corporal, de igual forma, se propone un conjunto

de aprendizajes directamente relacionados con los textos literarios donde la comprensión textual, la ilustración y la creatividad hacen parte de la iniciación al mundo literario.

En conclusión, se deben tener en cuenta Los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el ciclo al que corresponde el grado primero. Pues es necesario entender que desde los estándares se proyectan una serie de lineamientos que las estudiantes deberán alcanzar una vez finalicen tercer grado. De manera puntual, en el factor de producción, comprensión e interpretación textual, ellas podrían “producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos y textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (MEN, 2020, p. 32). De esta forma el enunciado permite reconocer que se deben orientar procesos al reconocimiento de códigos verbales y no verbales como movimientos corporales, textos literarios y orales, lectura y escritura de palabras y sonidos (DBA, 2016).

1.2. Población y contexto institucional

La población de estudio del siguiente trabajo investigativo se identificó a partir de la aplicación de instrumentos¹ de caracterización para vislumbrar cómo el entorno educativo, social, cultural, cognitivo, emocional y económico influye en el proceso de lectura en el cual se encuentran las estudiantes. De esta forma, el proceso de caracterización inicia al definir que la población estudiantil está conformada por veinticinco (25) estudiantes del grado 1A del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño de la jornada tarde, ubicado en el barrio Las Ferias de la localidad Engativá.

Para el desarrollo de este trabajo, se solicitó el diligenciamiento de un consentimiento informado presentado a las estudiantes, donde sus padres o acudientes legales autorizaron el tratamiento de datos personales y de menores de edad. Se obtuvieron veinticuatro (24) consentimientos informados firmados y aprobados y uno (1) no autorizado.

De esta manera, la información inicial mencionada, se obtuvo a través de una cartografía social que consistió en el dibujo de un mapa de la ubicación del colegio y del aula de clase. Este primer instrumento permite establecer que el colegio cuenta con diferentes espacios y

¹ Se habla de los instrumentos de caracterización en el capítulo III perteneciente al diseño metodológico. Estos son el sociograma, la cartografía social y el instrumento de creación propia *camino a casa*.

herramientas que contribuyen en su aprendizaje. En el aula se destaca la utilización de tablero, televisión y materiales didácticos que fomentan la lectura, tales como fichas de aprendizaje de acciones, sustantivos, adjetivos, dibujos, biografías de personajes femeninos, colores, emociones, entre otros. Adicionalmente, el ambiente es un espacio que fomenta el autocuidado de sí por parte de las niñas en beneficio del componente ético, social, ideológico y global de la institución: “me cuido, te cuido, el cuidado de la palabra y el cuidado de la naturaleza, del entorno” (Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño, 2020).

Por otra parte, el sociograma permitió vislumbrar cómo a lo largo del proceso de caracterización las relaciones de colaboración, aislamiento, dependencia y conflicto influyen en el aprendizaje. Por una parte, las estudiantes que más participan se encuentran ubicadas en la parte delantera y aquellas que no, se encuentran en la parte trasera del aula. Del primer grupo se destaca la voluntad de participar activamente en las actividades de lectura a partir de intervenciones en voz alta, respuestas inmediatas y seguimiento de indicaciones. Por el contrario, existe una relación de conflicto en el segundo grupo, puesto que no entienden algunas indicaciones y su nivel de participación es escaso.

En consecuencia, se procedió a la aplicación del instrumento *Camino a casa*² cuyo objetivo se centraba en determinar algunas de las características cognitivas, socioafectivas y socioeconómicas de las estudiantes en relación con su proceso de lectura. En el estudio participaron veinticinco (25) niñas entre las edades de cinco (5) a siete (7) años, esto quiere decir que se encuentran en el período preoperacional descrito por Piaget que comprende el desarrollo cognitivo del aprendizaje de los dos (2) a los siete (7) años. En esta etapa prelógica o también llamada intuitiva, las niñas tienen la capacidad de descubrir por intuición el orden lógico de las cosas con base en la falla y en el error (Castilla, 2013), por este motivo, esta capacidad se va fortaleciendo a partir de la experiencia de aprendizaje que tienen las estudiantes, es decir, si no existe una experiencia previa en relación con el fortalecimiento de algún aspecto de la lectura, esta intuición lógica se puede ver limitada.

Adicionalmente, el instrumento permitió reconocer algunos aspectos fundamentales en los ámbitos socioafectivos y socioeconómicos. En cuanto al desarrollo social y emocional en

² Se procedió a la creación de este instrumento ya que las estudiantes del grado primero al iniciar el año escolar 2024-1 no sabían leer ni escribir, por este motivo, se toman algunas ilustraciones de referencia a lo largo de la implementación del instrumento para la obtención de respuestas.

relaciones interpersonales, el tipo de familia que tiene la población es en su mayoría familias nucleares conformadas por padres y/o hermanos, según Tassoni (2016) esta estructura familiar es tradicional y constituye el núcleo de la familia extendida, lo que permite a las niñas reconocer su grupo social más cercano como proveedor del cuidado y la seguridad en el hogar, obteniendo un mejor proceso de crecimiento socioafectivo. Ahora bien, también se encontraron resultados donde las familias están constituidas solo por un padre (monoparental) o un cuidador (extendida), esto debido a los cambios estructurales de los grupos sociales a lo largo de los años (Tassoni, 2016). No obstante, esto no quiere decir que el proceso de aprendizaje se vea afectado, ya que, independientemente del rol del cuidador, estos siguen aportando una red social de soporte para los integrantes del grupo.

El tipo de accesibilidad a la información también fue un factor importante para determinar la manera en la que las niñas están aprendiendo, pues si bien la mayoría de las estudiantes, que corresponde a veinte (20) niñas, respondieron que acceden de manera fácil al conocimiento a partir de diferentes dispositivos e impresos, solo tres (3) reconocieron el uso de tecnología en sus clases, a su vez, existen estudiantes cuyo tipo de acceso es difícil y moderado. Se identificó que, “la lectura, la escritura y la oralidad como dispositivos de participación y socialización con otras personas” (CONPES D.C., 2022, p. 27) son de fácil acceso para la comunidad en relación con los dispositivos tecnológicos en sus hogares, pero hace falta un fortalecimiento en el uso del material impreso y de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, así como fomentar el uso del material en sus hogares.

Finalmente, a partir de la aproximación sobre la temática de los sentidos que se relacionan a la acción de leer, en primer lugar, al hacer la pregunta del gusto por la lectura, solo trece (13) estudiantes responden que sí les gusta (lo que corresponde a un poco más de la mitad de la población) y dos (2) reconocen no saber en qué consiste leer. En segundo lugar, a pesar de que existieron diversas respuestas sobre diferentes sentidos que intervienen en el proceso, diecinueve (19) niñas reconocen la existencia de todos los sentidos al momento de leer, incluyendo el cuerpo. Esta información permitió determinar que hace falta reconocer un poco más a detalle el nivel de madurez que las niñas tienen para iniciar el proceso de fortalecimiento de la lectura, es por esto que se acude a una prueba diagnóstica y la implementación de una secuencia didáctica para fortalecer dichos procesos en relación con la propuesta de experiencia sensorial.

En relación con el ámbito académico, el desarrollo de la clase y metodologías de aprendizaje y enseñanza del grado primero, cabe resaltar que el grado 1A no cuenta con ningún tipo de plan curricular o el diseño de algún plan de estudios por parte de la docente o de la institución educativa. No obstante, las clases promueven los parámetros establecidos por el Colegio Magdalena Ortega de Nariño en su Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), misión y visión. Es así como ambientes sociales, culturales y tecnológicos propician el desarrollo constante de la autonomía y la autoestima de las estudiantes desde preescolar para garantizar la adquisición de competencias sociales en su enfoque de “Mujer y Género” como proyecto institucional (Colegio Magdalena Ortega de Nariño, 2022).

De esta manera, el colegio tiene un énfasis humanista en el “fortalecimiento del desarrollo humano y tecnológico de la mujer y de los adultos (...) y en la formación de la mujer y de los adultos competentes para las exigencias del mundo actual” (Colegio Magdalena Ortega de Nariño, 2022, p. 1), cuyo modelo pedagógico es un producto de la construcción colectiva y “toma elementos de la enseñanza para la comprensión EPC en el marco del constructivismo” (Colegio Magdalena Ortega de Nariño, 2022, p. 1). Esto quiere decir que las actividades de aprendizaje van encaminadas a la resolución de problemas, ya que permite a las estudiantes comprender de manera significativa su entorno y aplicar los contenidos de la clase con situaciones de la vida real. En el caso de las estudiantes de primero, se fomenta un primer acercamiento a estas situaciones en el desarrollo de sus procesos cognitivos al hacer parte del período preoperacional descrito, una iniciación a la comprensión de la lengua.

1.3. Diagnóstico

La prueba diagnóstica se realizó el mes de marzo de 2024³ con la finalidad de medir el nivel de lectura de las estudiantes del grado 1A⁴. No obstante, se detectó que las estudiantes no poseían un acercamiento al código escrito convencional, por este motivo se optó por diagnosticar, evaluar y observar la madurez que tienen las niñas en su proceso inicial de aprendizaje de la lectura a través del Test ABC de Filho. Este test consiste en evaluar el nivel de madurez que posee cierta población cuando ingresa a la educación primaria en el aprendizaje de la lectura sin tener en cuenta una edad en específico (Filho, 2008, p.15). Esta identificación daría

³ En el capítulo III se explica el diseño instrumento.

⁴ Si bien la población está conformada por veinticinco (25) estudiantes, el día de la aplicación de la prueba solo asistieron veintiún (21) estudiantes.

como resultado una interpretación aproximada del tiempo y la dificultad en el que las niñas podrían llegar aprender a leer en el lapso de un semestre a un año.

Si bien se detecta a grandes rasgos cuándo las niñas podrían llegar aprender a leer, lo que más se resalta de esta prueba son las características que mide a partir de la aplicación de ocho test, Filho (2008) las describe de la siguiente manera: **coordinación visomotora (test uno)**, esta consiste en la capacidad que tiene el niño de coordinar la información que recibe a través de sus ojos con su nivel de motricidad fina; con **la memoria visual y el vocabulario (test dos)**, el niño debe recordar imágenes que haya visto y cuál es su capacidad para nombrar los objetos con su nombre propio por otra parte; **la coordinación visomotora y percepción espacial (test tres)** permite determinar si se recuerda la información observada, si hay conciencia de la forma y el tamaño de los objetos y si el niño puede seguir instrucciones en orden; **la memoria auditiva (test cuatro)** identifica si se pueden retener de palabras previamente escuchadas y así mismo su capacidad de repetir las desde la perspectiva de retención de información; también aparece **la memoria lógica (test cinco)**, donde la comprensión, la memoria y la sucesión ordenada de palabras e ideas se destacan.

La expresión oral también juega un papel muy importante en los test, pues Filho (2008) afirma que **la capacidad de pronunciación (test seis)** evalúa la manera en la que el niño evoca las palabras en cuanto a su precisión y cadencia; para **observar la coordinación visomotora fina junto a la atención sostenida (test siete)** el niño muestra con la motricidad fina sus habilidades para coordinar sus propios movimientos al realizar ejercicios como cortar, pintar o pegar en una dirección determinada. Finalmente, las características de **atención dirigida y resistencia a la fatiga (test ocho)** determinan si el niño puede concentrarse en una actividad específica y su resistencia a realizarla una y otra vez, característica muy propia de la lectura cuando la persona debe decodificar el código escrito repetitivamente.

En consecuencia, la finalidad de este diagnóstico y la aplicación del test consistió en detectar aquellas características de la lectura con niveles bajos y altos de la población para dar un pronóstico aproximado sobre el tiempo y la dificultad que le puede tomar a las niñas en leer en su proceso inicial de aprendizaje.

Los resultados de la prueba están divididos por puntos obtenidos en cada test y el resultado que se obtiene de los ocho test al sumar todos los puntos, arrojan unas conclusiones tentativas que determinan si las estudiantes aprenderán a leer con o sin dificultad en determinado

tiempo. En primer lugar, los puntos de cada prueba se evalúan de la escala de cero (0) a tres (3), donde cero (0) significa que la estudiante no respondió a las instrucciones dadas por la prueba y tres (3) las respuestas completadas en su totalidad.

La figura de los resultados de los puntos obtenidos por test se puede observar en el anexo número dos (**Anexo No. 2**), aquí se muestran los puntajes que se obtuvieron en cada test en la escala de cero (0) a tres (3) puntos de las veintiún (21) estudiantes. Algunos de los resultados más significativos ilustrados, demuestran que las estudiantes en el test número cinco no acertaron en ninguna respuesta, pues la prueba consistía en evocar un relato contado por la docente y que fuera relatado por la estudiante, en esta narración debían mencionar acciones, sustantivos o algún detalle, no obstante, quince (15) niñas no recordaron ninguna información. Por otro lado, en el test número dos se destaca que doce (12) estudiantes pudieron recordar el nombre de diferentes objetos al mostrarles unas imágenes, lo que quiere decir que la evocación de palabras se encontraba fortalecida por la evocación de figuras, creando una conexión entre imagen-palabra.

Adicionalmente, en el test número seis, doce (12) participantes pudieron pronunciar correctamente de nueve a diez palabras que la docente les indicaba que repitieran, pero nueve (9) solo pudieron pronunciar de dos a cinco palabras, aquí se detectó una falencia en la capacidad de pronunciación porque era indetectable la repetición de sílabas y sonidos en voz alta. Finalmente, se observa que el puntaje para la obtención de resultados completamente satisfactorios por prueba (esto quiere decir los tres puntos completados), son escasos, el único que se destaca es el test número ocho, donde once estudiantes lograron tener un índice de fatigabilidad bajo y un buen nivel de atención dirigida, ya que debían dibujar la mayor cantidad de círculos posibles en una hoja en el lapso de treinta segundos. Gracias a esto, se procedió a analizar la tendencia de la calificación por puntos, la figura de la tendencia de la totalidad de la población en la calificación final de puntos en cada test se puede observar en el anexo número tres (**Anexo No. 3**).

En consecuencia, al analizar en conjunto los resultados, se puede observar que hay una tendencia por tener unos niveles altos en el test siete (7) y ocho (8), siendo estos últimos los mejores resultados. Esto significa que las características de la madurez del aprendizaje en coordinación visomotora fina junto a la atención sostenida y la atención dirigida con la resistencia a la fatiga son buenas. Por una parte, se precisa que las estudiantes tienen un desarrollo inicial en los movimientos que posteriormente serán necesarios para la acción de leer, pues la coordinación visomotriz “implica actividades de movimientos controlados, es decir que

requieren de mucha precisión, donde se utilizan los procesos óculo manual en forma simultánea (ojo, mano, dedos), como por ejemplo acciones de cortar, pintar, rasgar, pegar, etc” (Ramírez et al., 2020, p. 117), esto se evidenció claramente en la aplicación del test siete (7) donde las estudiantes debían pasar la tijera en la línea de dos diseños lo más rápido posible en el lapso de un minuto como se muestra en la ilustración 1.

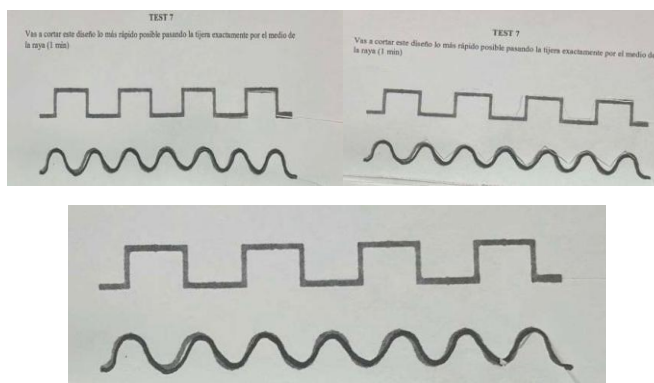


Ilustración 1. Las imágenes muestran algunos resultados de la aplicación del test siete (7) de la prueba diagnóstico.

Fuente: Elaboración propia y de estudiantes (2024).

En el test cinco (5) se evidenció que la tendencia de los puntos son cero (0), esto quiere decir que la característica de la memoria lógica cuenta con bajo nivel de desarrollo. Esta característica tiene por objetivo identificar la capacidad de reproducción narrativa por parte del estudiante a través de la retención de palabras que haya escuchado en voz alta y la memoria tanto visual como auditiva para poder reproducir una historia ya contada, esto permitiría que el niño cuente con una madurez de aprendizaje para poder comprender variada información en una lectura. Sin embargo, se observó que la población al no poseer la capacidad de retención de información, como se contempla en la ilustración 2, no es posible que comprenda un texto en un nivel básico, es así que se procede a fortalecer estas primeras cualidades en el aprendizaje de la lectura.

TEST 5

Te voy a contar un cuento, presta atención porque después tú me lo vas a contar.
 María compró una muñeca de porcelana, La muñeca tenía ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día que María lo compró, la muñeca se cayó y se rompió. María lloró mucho.
 Ahora tú cuéntame el cuento. Elementos del relato (anotar narración) (sin límite)

hermoso vestido amarillo

TEST 5

Te voy a contar un cuento, presta atención porque después tú me lo vas a contar.
 María compró una muñeca de porcelana, La muñeca tenía ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día que María lo compró, la muñeca se cayó y se rompió. María lloró mucho.
 Ahora tú cuéntame el cuento. Elementos del relato (anotar narración) (sin límite)

María rompió muñeca

Ilustración 2. Las imágenes muestran algunos resultados de la aplicación del test cinco (5) de la prueba diagnóstico.

Fuente: Elaboración propia y de estudiantes (2024).

En última instancia, según Filho (2008), el autor del test, describiría que al sumar la totalidad de puntos, los resultados demuestran: dos (2) niñas aprenderán a leer sin dificultad en un semestre, trece (13) estudiantes, el equivalente a un poco más de la mitad de la población, podrán aprender a leer en un año lectivo, lo que corresponde al año escolar, no obstante, las seis (6) niñas restantes tendrán dificultades en su aprendizaje e inclusive pueden llegar a presentar obstáculos en su desarrollo cognitivo, esto requeriría una mayor atención por parte de la docente.

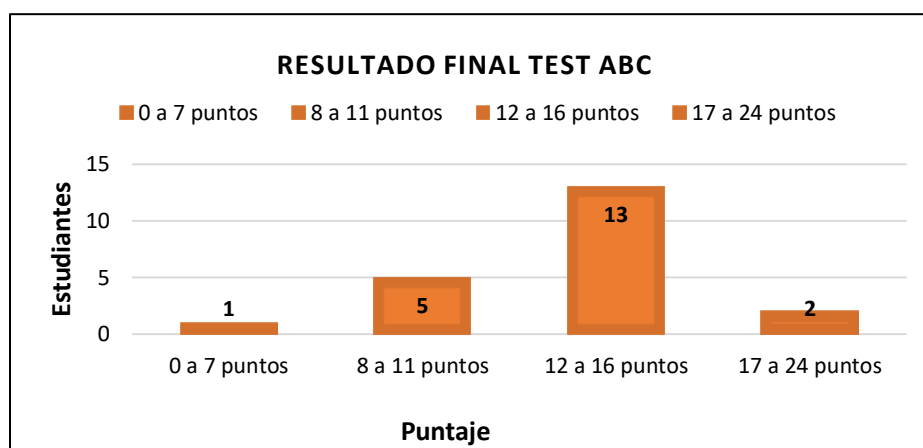


Figura 3. La figura muestra el puntaje total que determina la dificultad y el tiempo en el que las estudiantes podrían llegar aprender a leer. Fuente: Elaboración propia (2024).

En conclusión, si bien estos resultados permiten obtener un diagnóstico global y un perfil individual aproximado de las necesidades de aprendizaje de la lectura, la prueba permite reconocer que se deben fortalecer en su totalidad las habilidades que intervienen en el proceso inicial de lectura.

1.4. Delimitación del problema

El problema de investigación que sustenta este trabajo se desarrolla, por un lado, a partir de la revisión documental nacional y local sobre el acercamiento a la lectura en Bogotá, Colombia, y por el otro, teniendo en cuenta una serie de observaciones realizadas en el aula de clase del curso 1A del colegio Magdalena Ortega de Nariño y los resultados de la prueba diagnóstica que se realizó a la población para identificar el estado actual y desarrollo de madurez cognitivo sobre los procesos iniciales de lectura.

Por un lado, se identifica el problema de investigación a partir de los documentos revisados en relación con los referentes de aprendizaje, adquisición y/o alfabetización de la lectura. Por este motivo, en esta investigación se plantea que la lectura es “el aprendizaje que se

da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos” (Kaufman et al., 2007, p. 18). En este caso, la lectura hace parte de la alfabetización inicial como “proceso mediante el cual el niño construye los conceptos sobre las funciones de los signos (letras y números) y del material impreso que lo rodea” (Solís et al., 2016, p.17), y que, a su vez, este proceso se fortalece en experiencias lingüísticas significativas con la ayuda de su entorno.

Autores como Kaufman et al. (2007) respondieron preguntas sobre cómo leen los niños que “todavía no saben leer y escribir” de una manera convencional, sus investigaciones apuntaron a que sí lo hacían a través del adulto o a partir del anticipo de estrategias que utilizan lectores y escritores expertos, es así como los primeros trazos de un dibujo ya hacen parte del inicio de estar *literalizado*⁵. Con base en esto, se refuerza la idea sobre identificar estos procesos de naturaleza social, y a su vez, de naturaleza escolarizada, ya que los niños cuando “ingresan al sistema educativo, ya se han planteado hipótesis sobre la escritura, que tratan de comprobar de distintas maneras” (Guzmán et al., 2018, p.20). Aquí aparece la enseñanza de la lectura como el mecanismo de aprendizaje que refuerza progresivamente estas hipótesis, el objetivo principal consistiría en lograr que los estudiantes puedan identificar la mayor cantidad de textos de su entorno y que puedan interactuar con él. No obstante, cada ritmo de aprendizaje es diferente, y en el aula, las estudiantes pueden tener ciertas falencias en las etapas lectoescritoras.

Ahora bien, es necesario entender cuál es la interacción que ha tenido la población a nivel nacional y local con el acercamiento a la lectura. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018) el promedio de libros leídos por las personas del territorio nacional de cinco años y más, es de cinco coma uno (5,1) libros, donde la lectura digital se destaca en el manejo de redes sociales. Adicionalmente se estimó que el treinta y ocho coma tres por ciento (38,3%) de las personas de doce (12) años y más afirmaron que sí les gusta escribir teniendo en cuenta que lo que más escriben son mensajes de texto en redes sociales. Finalmente se destacan los resultados de las actividades realizadas con menores de cuatro (4) años, aquí el sesenta coma cuatro por ciento (60,4%) de los niños prefieren que les lean y los otros quince coma dos por ciento (15,2%) les gusta leer.

⁵ “Significa tener un conocimiento tal de los textos que se encuentran en la vida cotidiana, que se puede interactuar con ellos para extraerles el máximo de información” (Solís et al., 2016, p.18).

En Bogotá, el Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital (2022) destaca algunas situaciones desafiantes que se presentan en los circuitos y prácticas de la cultura escrita⁶, tales como tan sólo el ocho por ciento (8%) de los habitantes se benefician de acciones que se promueven de la cultura escrita; la ciudad se encuentra por debajo del promedio en el nivel de competencias de lectura de los países de la OCDE⁷, donde el cincuenta y uno por ciento (51%) de estudiantes alcanzó o superó el nivel mínimo evaluado según los resultados de pruebas PISA en el 2018; en otros casos se encontró que solo el treinta y siete por ciento (37%) de instituciones educativas del distrito cuentan con Plan de Fortalecimiento de Lecto-Escritura; también influyen porcentajes donde poblaciones en situaciones de vulnerabilidad no se sienten beneficiados por la oferta de servicios educativos sobre cultura escrita, puesto que expresan que materiales, programas e infraestructura no se aproximan a su identidad cultural y necesidades; un último aspecto destacable es la alta densidad poblacional de la localidad de Engativá que no cuenta con bibliotecas públicas distritales (CONPES, 2022).

Las estadísticas comprueban que la práctica de lectura es baja. En primer lugar, la interacción de la población con la lectura digital e impresa es limitada y escasa, y al tratarse de la escritura, se excluye a la población menor de doce años para saber su acercamiento y motivación al escribir, sin tener en cuenta que ya se encuentran en alguna etapa lectoescritora. En segundo lugar, se pronostica que, si un bajo porcentaje de la población se beneficia de programas⁸ de cultura escrita, es poco probable que accedan a prácticas sociales que les permitan potenciar el proceso lector, adicionalmente, esto debilita los resultados evaluativos del sistema educativo. Finalmente, cuando una población en específico se siente aislada de los programas ofrecidos, no tiene posibilidades de acceso a los mismos.

Por este motivo, nace la necesidad de proponer un plan de trabajo sobre la lectura que primero permita a su población identificarse con su identidad de rol, cultural y educativa⁹. Una vez que la población se sienta identificada, se deben reconocer los dispositivos de lectura que tienen a su alcance, si bien pueden ser muchos o pocos, dado que, depende de diversos factores,

⁶ "La lectura y la escritura se realizan desde un enfoque de derechos que sitúa la cultura escrita como una práctica cultural que está fundamentalmente determinada por las poblaciones, los territorios y sus dinámicas". (CONPES, 2022, p.14).

⁷ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁸ Ofrecidos por la ciudad, la escuela y las bibliotecas.

⁹ En esta investigación se habla del enfoque de género desde la perspectiva infantil de la sensibilidad de la niña en concordancia al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Magdalena Ortega de Nariño.

se debería fortalecer el acceso a los mismos a través de la intervención de material impreso y/o cultura digital adaptada al desarrollo cognitivo y discursivo que tienen los niños en su etapa de lectura. Cuando se accede a esta cultura escrita, empieza la planeación del circuito de estrategias didácticas y medios que les permitan crear experiencias lingüísticas significativas.

Por otro lado, se identifica el problema de investigación a partir de lo observado en el aula de clase del curso 1A. Así pues, se determina que el problema es que las estudiantes de primaria no cuentan con los recursos educativos necesarios en el aula para el fortalecimiento del desarrollo cognitivo de aprendizaje inicial de la lectura. Con respecto a los recursos educativos, la institución no cuenta con un plan de estudios¹⁰ que deban seguir las estudiantes para el cumplimiento de indicadores de logros, pues gracias a estos se identificarían, en un primer momento, los resultados del proceso educativo en cuanto a conocimientos teórico-prácticos en las áreas del aprendizaje, y en un segundo momento, cuáles son las fortalezas y las debilidades que presenta la población en la adquisición inicial de la lengua, tales como su capacidad de decodificación, comprensión, desarrollo de habilidades para identificar y manipular sonidos con su conciencia fonológica, motivación, ritmo, entre otros.

Adicionalmente, desde una perspectiva didáctica, la falta de reconocimiento por parte de las estudiantes sobre los materiales de lectura tanto impresos como digitales, el poco frecuente hábito de recurrir a textos con códigos escritos y la no interacción con estímulos sensoriales para fomentar el uso del libro como recurso principal, hace que sea limitada la práctica de la lectura. Esto permite observar que los recursos educativos en clase y en el hogar han sido escasos y poco trabajados.

Con respecto al fortalecimiento del desarrollo cognitivo, el problema de investigación radica en que no todas las estudiantes cuentan con la maduración cognitiva necesaria para el aprendizaje de la lectura. Se entiende por esta maduración como el desarrollo físico, psicológico y social que tiene un niño al ingresar a la educación básica primaria sin importar la edad (Filho, 1960), es así que se detecta que se deben fortalecer las habilidades de lectura inicial tales como comprensión de situaciones de la vida real, memoria, pronunciación, coordinación visomotora fina, atención, interés, motivación, entre otras.

Una causa que podría explicar este fenómeno es la poca maduración cognitiva por las edades de las estudiantes y su entorno, pues las estudiantes al experimentar sus primeros años de

¹⁰ Para desarrollar en clase y en casa.

vida durante el confinamiento mundial por el COVID-19 hasta el año dos mil veintitrés (2023), tuvieron una limitada exploración sensorial¹¹ con su entorno para el desarrollo cognitivo-motor. En consecuencia, la población presenta dificultad para resolver preguntas, seguir instrucciones, interactuar con las compañeras y la docente y decodificar letras y escuchar sonidos.

Por este motivo, esta investigación hace uso de la exploración y la estimulación sensorial (que posiblemente no han reconocido y vivenciado en su totalidad) a partir del reconocimiento del cuerpo y todos sus órganos sensoriales para desarrollar habilidades cognitivas en los primeros años de aprendizaje sobre la lectura. Estas variables conjuntamente potenciarían niveles de motivación y creatividad para leer, pues “el beneficio de desarrollar la motivación por la lectura radica en que esta repercute de manera significativa en el desempeño lector de los alumnos” (Solís et al., 2016, p. 57). Por lo tanto, el fortalecimiento de la motivación en los primeros años de edad permitiría un mejor nivel académico en competencias lectoescritoras en el futuro, trabajando al mismo tiempo en el reconocimiento de la sensibilidad de la niña como sujeto social.

1.5. Justificación del problema

El problema de investigación determina que los recursos educativos de las estudiantes de primero de primaria del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño son escasos y que presentan dificultades en el desarrollo de habilidades de lectura. Por este motivo es necesario fortalecer los procesos iniciales de lectura a través de una propuesta metodológica que incentive y fomente el desarrollo cognitivo, creativo, social y emocional que permita a las estudiantes tener acceso a la cultura. Se propone hacer uso de la estimulación sensorial para el desarrollo integral de habilidades cognitivas, creativas, sociales y emocionales en relación con el proceso de adquisición inicial de la lengua, pues gracias a esta estrategia, se favorece la exploración de diferentes recursos táctiles, visuales, auditivos, gustativos y olfativos con el acercamiento al código escrito convencional. Adicionalmente, al no tener una aproximación cercana al recurso del libro de lectura para iniciar su papel como sujeto lector, se utiliza el libro sensorial para

¹¹ “En los primeros años de la vida, el cerebro está ocupado construyendo su sistema de cableado. La actividad en el mismo articula pequeñas conexiones eléctricas llamadas sinapsis. La cantidad de estimulación que reciben los bebés afecta directamente a la cuantía de sinapsis que se forman. La estimulación repetitiva y consistente refuerza estas conexiones y las hace permanentes pero, si no se usan, pueden acabar desapareciendo” (Universidad Internacional de La Rioja, 2021).

enriquecer la experiencia lectora infantil, recurso de fácil acceso para la implementación de la estrategia didáctica propuesta.

En consecuencia, como eje principal surge la necesidad de fortalecer procesos iniciales de lectura porque se participa activamente en el acceso al conocimiento en la sociedad y esto mismo repercute en la forma de pensar, aprender, ver e interactuar con el mundo. De aquí surge el interés por fortalecer estas primeras visiones de mundo en el niño. En los primeros años de vida se exploran y se fortalecen sus primeras conexiones con la realidad, formando así la personalidad del sujeto. Es por esto que es indispensable que el niño pueda utilizar el lenguaje escrito para crear autonomía desde el primer grado de escolaridad, así las estudiantes podrían ver la lectura como una herramienta para el aprendizaje continuo.

Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, la revisión de documental permitió determinar que la mayoría de edades en la población de estudio de investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura, la estimulación sensorial y el libro sensorial como sistema simbólico, se encuentra desde los cinco a los doce años. Esto permite observar que el rango de edades de la población del proyecto ya ha sido previamente caracterizado y diagnosticado. No obstante, surge relevante el hecho de elaborar una secuencia didáctica donde se trabaje el aprendizaje de la lectura y la exploración sensorial en relación con la perspectiva infantil del enfoque de género que propone el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) del colegio Magdalena Ortega de Nariño. Pues,

El DANE (2022) define la importancia de hablar del enfoque de género para identificar y caracterizar las particularidades contextuales y situaciones vivenciadas por las personas de acuerdo con su sexo y a los constructos sociales asociados con dicho sexo, con sus implicaciones y diferencias económicas, políticas, psicológicas, culturales y jurídicas, identificando brechas y patrones de discriminación.

Así, se identifican las niñas del Colegio Magdalena Ortega de Nariño (2020) como aquellas personas que estudian en una institución de población estudiantil únicamente femenina, cuyo PEI es la formación de “mujeres, jóvenes y adultos competentes para las exigencias del mundo actual” (p.12). La necesidad de trabajar específicamente con esta población nace por la preocupación de la investigadora sobre la violencia basada en enfoque de género contra las niñas y mujeres del país.

Fuentes de información como la ENDS¹² y profamilia (2010) afirman que el veintiséis por ciento (26%) de las mujeres han sido violentadas verbal o psicológicamente, el treinta y siete por ciento (37%) ha sufrido algún tipo de violencia física y el diez por ciento (10%) violencia sexual (física o verbal). Estas alarmantes cifras han ido incrementando con el paso del tiempo e incluso en el lapso de la emergencia sanitaria causada por la pandemia COVID-19, lo que permite plantearse y preguntarse en el rol de educadora e investigadora de qué manera se pueden prevenir estas violencias desde el aula. Una de las tantas respuestas que se plantea es a partir de la participación de las mujeres en todos los aspectos de la vida social en condiciones de igualdad.

El interés por fomentar la participación de las mujeres en el aspecto educativo y formal de la lengua se basa en la intención de fortalecer y tomar conciencia en las estudiantes de cinco a siete años sobre el concepto del yo, la sensibilidad, la identidad y el desarrollo cognitivo, discursivo y socioafectivo de la lectura. Una vez que la niña pasa por la imprescindible adquisición del aprendizaje de fonema a grafía, la niña podrá empezar a interactuar más con su realidad como sujeto participativo, pues cuando aprende a leer más allá de un lenguaje escrito, las competencias y habilidades que adquiere le permiten tomar una postura frente a sí misma. Se espera que estos dos últimos elementos se desarrollen con base en experiencias significativas y no en roles de género predeterminados.

1.6. Pregunta de investigación

¿De qué manera la estimulación sensorial contribuye al fortalecimiento de procesos iniciales de lectura en estudiantes de primero de primaria del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño?

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Fortalecer los procesos iniciales de lectura en niñas de primero de primaria del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño a través de una propuesta didáctica centrada en la estimulación sensorial

1.7.2. Objetivos específicos

- Identificar la madurez y las habilidades previas en el aprendizaje de la lectura a través de la exploración sensorial presentes en las estudiantes de primero.

¹² Encuesta Nacional de Demografía y Salud.

- Valorar los elementos de la estimulación sensorial en el fortalecimiento de la lectura a partir de la construcción e implementación de una secuencia didáctica.
- Evaluar los aportes del uso del libro sensorial en la lectura.

2. Capítulo II. Contexto conceptual

2.1. Antecedentes

A partir de la revisión documental sobre la lectura¹³, la estimulación sensorial y el libro sensorial, a continuación, se presentarán los documentos referenciados en la construcción de antecedentes del problema. Así, para la búsqueda de antecedentes se consultaron y encontraron investigaciones desarrolladas a nivel nacional en Colombia y a nivel internacional en España y Ecuador, los repositorios institucionales nacionales consultados fueron de la Universidad Pedagógica Nacional, la Secretaría de Educación, la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Externado de Colombia, finalmente los repositorios a nivel internacional fueron de la Universidad Tecnológica Indoamérica y la Universidad Estatal Península de Santa Elena. También se consultó en Google Académico y en la red de divulgación de revistas científicas Redalyc, Dialnet y SciELO (véase anexo número cuatro (**Anexo No. 4**) para consultar la matriz de antecedentes de este trabajo de investigación).

Como resultado de esta revisión se obtuvieron datos de doce (12) documentos, de los cuales solamente fueron trabajados seis (6) debido a que estos cumplieron con los criterios de selección y de pertinencia de cara al desarrollo del presente trabajo. A partir de la revisión es posible identificar dos líneas temáticas. La primera tiene que ver con la metodología de estimulación sensorial y su relación con los procesos de lectura en población infantil. Por su parte, la segunda línea desarrolla el concepto de estimulación sensorial en el ámbito pedagógico.

En relación con la primera línea temática, Sandoval (2018) investiga sobre el *Impacto del método multisensorial Orton-Gillingham en el proceso lectoescritor de estudiantes con necesidades educativas especiales que cursan primer grado en el instituto José Antonio Galán, Floridablanca (Santander)*. Esta investigación mixta, con base en el método multisensorial Orton-Gillingham, que es “uno de los primeros programas de rehabilitación de la dislexia con base en la asociación simultánea de estímulos lingüísticos auditivos, visuales y kinestésicos”

¹³ Los documentos consultados se refieren al concepto de lectura junto al de escritura.

(Sandoval, 2018, p.44), puso a prueba inicial evaluar los niveles de lectoescritura a través de siete test que determinaban los conocimientos previos de los participantes, una vez finalizada esta etapa se intervino con estrategias multisensoriales para evaluar el impacto del método, entre estas se encuentra por ejemplo la escritura en arena, los golpeteos en la discriminación de sonidos, la experiencia táctil con letras hechas en lija y escribir en el aire. Se llega a la conclusión que es necesario establecer el punto de partida de cualquier estrategia mediante el reconocimiento de necesidades educativas para poder ofrecer igualdad de oportunidades en la práctica pedagógica del docente con sus estudiantes, para reconocerlas es necesario realizar una prueba integrada que trabaje los sentidos (vista, tacto, oído), ya que esto logra reconocer detalladamente las capacidades y dificultades que pueden presentarse en el proceso de lectoescritura.

A partir de la misma línea temática, Sánchez et al. (2020) investigan en su tesis de maestría el *Abordaje de los procesos de lectura y escritura desde la metodología multisensorial como recurso didáctico para docentes de educación inicial*, esto es la manera en la que la metodología multisensorial permite al maestro adquirir nuevas metodologías didácticas en el aula para la enseñanza de estos procesos. Por lo tanto, se diseñó un laboratorio práctico experimental multisensorial para maestros de educación inicial del Colegio de Administración Robert Owen, este laboratorio se trabajó por medio de cuatro talleres focalizados en el fortalecimiento y estimulación del cerebro, sentido visual, sentido auditivo y sentido kinestésico con énfasis en las dinámicas de la adquisición de la lectura y escritura. Asimismo, se implementaron ejercicios que ponían a prueba los sentidos. Esto permitió vislumbrar las reacciones de los docentes frente a la metodología multisensorial, lo que conlleva a la última fase de desarrollo del laboratorio, la reflexión del docente en su propia práctica pedagógica. Los autores concluyeron que la intervención de los estímulos debe ser un acercamiento de la experiencia del aula y no un cúmulo de exigencias curriculares, dado que el laboratorio evidenció el surgimiento de herramientas nuevas que los docentes iban proponiendo como parte de su práctica pedagógica, tales como utilizar elementos cotidianos como la arena y un huevo para generar conocimiento.

Adicionalmente, Méndez (2018) investiga sobre la *Incidencia del desarrollo sensorial en el aprendizaje de la lectoescritura* desde la línea de investigación de pedagogía y didáctica del lenguaje, las ciencias y las matemáticas. Este trabajo quiso identificar si el desarrollo de

habilidades sensoriales en los niños del grado cero del colegio Bosanova intervenían en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, por este motivo, se realizó una identificación de las habilidades perceptuales de los niños a través de algunos test y su caracterización frente al proceso de lectoescritura, una vez identificado el diagnóstico, se procedió al desarrollo de una secuencia didáctica dirigida al desarrollo de las habilidades sensoriales donde se trabajaron principios de lateralidad, ubicación, contrastes, direccionalidad, entre otros. Una vez analizados los resultados, la autora hace algunos descubrimientos: la relación entre el gráfico del sonido lingüístico y el sonido lingüístico no corresponden a una lógica natural, por este motivo se debe desarrollar la agudeza visual para prevenir anomalías en la escritura y lectura como disgrafía y dislexia; la percepción táctil es un complemento indispensable de la percepción visual; las experiencias sensoriales auditivas permiten potenciar el entrenamiento de marcadores fonológicos utilizados en la lectura; la percepción olfativa debería contar con una mayor vinculación al proceso de aprendizaje por evocar más sensaciones. Por esto se concluye que la ejercitación multisensorial fortalece los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura porque genera resultados más satisfactorios.

Desde la segunda línea temática, en este caso a partir del ámbito pedagógico, en la tesis de doctorado de Antolinez (2007) se propone estudiar *La educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri*. Así, se definen unas coordenadas conceptuales entorno a la educación de los sentidos como condición de posibilidad para el desarrollo de la inteligencia sintiente y sus modos ulteriores de intelección: el logos y la razón, el autor busca dar respuestas y aproximaciones a la siguiente pregunta: ¿por qué es importante educar los sentidos?. Esta pregunta lo lleva a concluir que educar los sentidos es educar la inteligencia, es por este motivo que el concepto de sentir e intelegir no es un dualismo que se opone conceptualmente, sino por el contrario constituyen la unidad primaria y fundamental de la inteligencia y el sentir. No obstante, después de una serie de reflexiones filosóficas, el autor resalta la importancia en un cambio en la configuración de la mentalidad occidental, pues esta se basa principalmente en la vista y el oído, cuestión que visibiliza la necesidad de potenciar los demás sentidos para la aprehensión de la realidad. En este caso, la investigación plantea la necesidad de avanzar hacia una pedagogía de la sensibilidad, esta consiste en una educación de la sensibilidad de la inteligencia, la voluntad y el sentido de la realidad a través del sentir.

Por una parte, la revisión documental en su mayoría de intervenciones pedagógicas se ha realizado con base en propuestas de lectura y escritura y no de lectura aislada, lo que permite determinar que, si se propone en el presente trabajo una intervención con base en el fortalecimiento de procesos de lectura inicial, también se pueden tomar algunos elementos de la escritura para facilitar el diseño de la propuesta de intervención pedagógica. En segundo lugar, gracias a los aportes de las investigaciones, se identifica que es necesario realizar una prueba diagnóstica que integre los sentidos para detectar y valorar las dificultades en lectura del niño, ya que, gracias a esto se pueden observar no solo falencias en el sentido de la vista. Adicionalmente, es imprescindible tener en cuenta la reflexión docente para descubrir y fortalecer metodologías didácticas para la enseñanza de lectura en el aula, razón por la cual, actividades relacionadas con el estímulo sensorial hacen que el niño se acerque más al aula y a su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se observa que, si bien hay que potenciar los sentidos en su totalidad, la agudeza visual debe ser fortalecida con más detalle, pues la lógica de relacionar la grafía de las letras en relación con el sonido del fonema no corresponde a una lógica natural, es decir, esta debe ser enseñada y aprendida. Finalmente, nace la necesidad de trabajar una pedagogía de la sensibilidad que permita a los estudiantes interpretar la realidad educando sus sentidos, es por esta razón que la exploración sensorial en el aula permitiría crear una conexión entre el aprendizaje y el entorno.

Por último, al realizar la revisión documental del libro sensorial, se destacan trabajos de grado de pregrado y maestría en relación con el uso del libro y la estimulación sensorial como estrategia didáctica en la intervención pedagógica. Se consultaron las investigaciones sobre el *Libro sensorial para el desarrollo de la creatividad en los niños de preescolar* (Castillo 2018) y *Estimulación sensorial a través del uso de libros sensoriales para el desarrollo de la lectoescritura en niños de 3 años* (Rocafuerte y Tomalá, 2022). A partir de estas, se visualiza cómo los investigadores llegan a la conclusión después de utilizar el libro en el aula, sobre la importancia de fomentar el pensamiento lateral para promover la creatividad en los niños, pues el libro estimula la conexión de diferentes zonas cognitivas del cerebro y fonológicas del oído con la motricidad (coordinación ojo-mano y atención) que se utiliza en los procesos lectoescritores.

En conclusión, esta búsqueda de antecedentes de libro sensorial, sintetiza las dos líneas temáticas, pues el uso de este tipo de material se destaca por ser un recurso didáctico que explora la estimulación sensorial a medida que se fortalece la lectura. Los aportes de estas investigaciones

arrojan que se debe fomentar la creatividad y la motivación a partir de este recurso, pues incentiva el desarrollo cognitivo de áreas involucradas en el proceso lector en relación con la aproximación de los sentidos en el aprendizaje que se da en el aula.

2.2. Marco conceptual

El siguiente apartado es una delimitación de los conceptos que sustentan el presente trabajo de grado a través de las categorías: procesos iniciales de lectura, estimulación sensorial y libro sensorial. Por consiguiente, se definen los procesos iniciales de lectura a través de la definición de lectura, métodos de enseñanza de lectura y conciencia fonológica y silábica; la estimulación sensorial a través de la integración conceptual de lo que implican los sentidos, las sensaciones y la psicomotricidad del niño en el aprendizaje. Y, por último, se define el sistema simbólico, qué es el libro sensorial y sus características.

2.2.1. Lectura

La lectura es un concepto clave para comprender el proceso de adquisición de la lengua en la educación inicial y primaria. En primer lugar, se aborda el concepto de lectura como una práctica social desde el nivel de reflexión y sistematización, por este motivo se entiende que implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como lenguaje escrito) [...] Para poder participar con solvencia en las prácticas sociales de lectura de diferentes tipos de texto, los alumnos deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito. (Kaufman et al., 2007, p. 19)

Por ende, es necesario entender que el sistema de escritura corresponde a el “sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (Kaufman et al., 2007, p. 19). Por otro lado, el lenguaje escrito se refiere a “la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje” (Kaufman et al., 2007, p. 19). Así, el aprendizaje de la lectura del nivel sistemático comprende al mismo tiempo el nivel reflexivo de la lengua, esto quiere decir que, si bien se adquieren unos conocimientos específicos, también se debe construir un significado y un propósito del mismo que se expresa de diferentes formas discursivas como lo pueden ser la gran variedad de sistemas simbólicos.

Ahora bien, desde la perspectiva de la psicología educacional, para comprender lo que implica el proceso inicial de lectura, se debe entender como H. Simon (como se citó en Braslavsky, 2014) define la lectura al decir que es “la comprensión en diferentes niveles de

dificultad de una transcripción, convencional, simbólica, del lenguaje hablado” (p.107), así, entiende la lectura como un proceso de comprensión del lenguaje hablado y escrito, que a su vez se sirve del sistema simbólico que representa los sonidos de la lengua. Así, Braslavsky (2014) después de una serie de reflexiones, establece que este proceso cuenta con unos niveles de comprensión que necesitan la intervención de tres funciones: *la función visual*, *la función motriz* del lenguaje y el *analizador kinestésico-verbal*, esto sin contar con las funciones de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto. En el caso de esta investigación, las funciones se desarrollan con base en las habilidades cognitivas en el nivel de adquisición de la lengua que comprenden la decodificación de palabras escritas y su conversión a sonidos.

De este modo, se define la función visual como aquella que facilita el reconocimiento de signos gráficos, y a su vez, se encarga de decodificarlos en letras, palabras y oraciones, esto se debe gracias a “la percepción de la luz, de los colores, de la forma, de la posición, de la distancia y la profundidad” (Braslavsky, 2014, p.71). Por otra parte, la función motriz se destaca por ser la encargada de conectar y producir los sonidos que provienen del lenguaje, en el caso de la lectura, interviene todo el proceso de fonación. Finalmente, si bien la autora destaca estas dos funciones con base en la revisión de la literatura, también menciona el valor del analizador kinésico-verbal que “actúa como un verdadero “eslabón intermediario” entre la palabra escrita que se ve y la misma palabra que se oye” (Braslavsky, 2014, p. 183), lo que funcionaría como un conector entre el lenguaje escuchado, hablado y visto en lo escrito, es decir que gracias a esto se identifica el fonema y el grafema. En conclusión, la función visual, la función motriz y la conexión del analizador kinésico-verbal se definen como procesos complejos que interactúan entre sí para el desarrollo y funcionamiento de la adquisición de la lectura.

2.2.1.1 Métodos en la enseñanza de la lectura

El proceso inicial de lectura identifica el lenguaje hablado y auditivo fundamentales para reestructurar la lengua en una serie de sílabas y palabras. Con base en esta descomposición de la lengua, aparecen los métodos en la enseñanza de la lectura (Braslavsky, 2014), que permiten comprender cómo se adquiere la lectura por niveles, pues al clasificar la manera en la que el niño aprende a leer, se proponen una serie de estrategias, herramientas y técnicas iniciales con diferentes enfoques para enseñar la correspondencia del lenguaje escrito con el hablado, es decir que el niño si bien entendiendo el mensaje de un texto, también aprende a representar lo que

escucha y a pronunciar lo que expresa oralmente, lo que implica una correspondencia de sonido-grafía.

En consecuencia, Braslavsky (2014) explica la existencia de cinco métodos de lectura que se clasifican en dos grupos, el primero de marcha sintética y el segundo de marcha analítica. En primer lugar, los métodos sintéticos corresponden al método alfabético, fonético y silábico, la autora los describe como aquellos métodos de enseñanza por los cuales el niño parte de los elementos más “pequeños” o simples de la lengua, es decir que combina sonidos o letras y en consecuencia los estructura en oraciones o palabras. Por otra parte, los métodos de tipo analíticos, son aquellos que utiliza significaciones más “grandes” o complejas tales como las palabras, las oraciones e inclusive los párrafos, para posteriormente descomponer aquellas unidades de significado en los elementos simples, estos son los sonidos-grafemas (Braslavsky, 2014, p.43-45). Es así que estos métodos se aplican en concordancia a una población en específico y a su nivel de lectura y escritura, en algunos casos se inicia desde métodos de orden sintético, en otros los analíticos, y a su vez, pueden ser utilizados simultáneamente.

Desde la primera perspectiva, se definen los métodos sintéticos de la siguiente manera: Alfabético, de la letra, literal o grafemático: parte de signos simples, letras o grafemas. Fonético: parte de los sonidos simples o fonemas. A veces parte también del sonido más complejo de la sílaba. No tienen en cuenta la significación en el punto de partida, y no llegan necesariamente a ella [...] métodos silábicos se emplean como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases. (Braslavsky, 2014, p. 44)

Al entender que estos métodos parten de unidades más simples de la lengua y que al final su objetivo no es necesariamente la comprensión del sentido del texto, estos métodos facilitan entender la progresión lógica de la adquisición de la lengua, pues al enseñarle al niño que existe una correspondencia de sonido-grafema se fomenta una conciencia fonológica y la habilidad de decodificar palabras. Este método se aproxima a tener una alta pertinencia en la enseñanza de la lectura del idioma español, pues Víctor Mercante (como se citó en Braslavsky, 2014) define que “existen algunos idiomas cuya lengua escrita tiene una correspondencia perfecta de cada letra con cada sonido, de cada grafema con cada fonema” (p.52), lo que facilita la adquisición secuencial y por niveles de los elementos la lengua, y que posteriormente se convierten en la escritura.

Desde la segunda perspectiva, se definen los métodos analíticos de la siguiente manera:

Global analítico: parte de signos escritos complejos, que pueden ser la palabra, la frase o el cuento. El maestro dirige el análisis. Global: parte de la palabra, la frase o el cuento. El maestro no debe dirigir el análisis. En todo caso, el niño debe llegar espontáneamente a él. Parten siempre de la significación. (Braslavsky, 2014, p. 44-45)

En este caso, no llegan necesariamente a la comprensión de los elementos más simples y se quedan en actividades de marcha puramente intelectual. Las ventajas que ofrecen estos métodos se distinguen por ofrecer elementos externos que facilitan la lectura, como son la motivación, el interés, la creatividad que surge al dar un énfasis en el significado, pues facilitan la conexión entre la experiencia académica con la personal.

Se concluye que no existe ningún método “bueno”, “malo” o “mejor”, dado que la elección del método se basa en el estudio y diagnóstico de la población en relación con su desarrollo cognitivo, las expectativas del plan curricular y las necesidades educativas. En el caso de las investigaciones y reflexiones de Braslavsky (2014), el desarrollo de un equilibrio en el enfoque del método de la enseñanza de la lectura es fundamental, ya que el objetivo siempre será el mismo, este se centra en desarrollar una lectura inicial fluida y comprensiva en el niño.

2.2.2. Estimulación sensorial

La Real Academia Española (s.f.) define la palabra estímulo como “agente físico, químico, mecánico, etc., que desencadena una reacción funcional en un organismo”, en este aspecto, los estímulos se sienten. Es así que la forma de percibir el mundo y la información del entorno se da a partir de lo que define Puig (como se citó en Solano, 2017) como sentir en términos del uso de sentidos, esto significa

enlazar por una parte con el exterior con la posibilidad de acceder a la información que nos aporta el mundo exterior, y por otra parte con un aspecto más interno, más íntimo, que pertenece a la vida afectiva o de los sentimientos y a la intelectual (p.24).

De esta manera, la estimulación sensorial es entendida como la entrada de información a través de los sentidos que recibe el cuerpo del sujeto vivo con la finalidad de realizar conexiones externas e internas como ser sentiente¹⁴, es decir, el sujeto consciente del estímulo cuyas conexiones son reaccionarias, afectivas e intelectuales. Ahora bien, ¿qué relación tiene esta definición con el ámbito educativo de la educación inicial y primaria?, esta relación se determina

¹⁴ La Real Academia Española (s.f.) define el concepto sintiencia como como la capacidad del ser vivo de sentir emociones y de percibir su experiencia vital.

en la educación inicial de los sentidos como parte del desarrollo de una pedagogía sobre la sensibilidad en la escuela.

2.2.2.1. Educación integral de los sentidos del niño

Una de las preocupaciones centrales de Antolinez (2007) se centró en investigar sobre la importancia de educar los sentidos desde una perspectiva filosófica. Así pues, determinó que educar los sentidos es “un proceso de potenciación y desarrollo de la sensibilidad, la potenciación de posibilidades para aprehender la realidad [...] Es educar la inteligencia” (p. 230). Aquí se vislumbran los sentidos como parte del proceso de desarrollo intelectual del ser humano, si bien se entienden estos mismos como aprehensores de la realidad, el sentir humano implica sentir intelectivamente (Antolinez, 2007), y desde una perspectiva inversa, la inteligencia es sentiente. Así, nace la necesidad de potenciar los sentidos desde una edad temprana, pues permite generar sensibilidad en el aprendizaje.

Ahora bien, cuando se habla de la integración sensorial, se hace referencia a “la organización de sensaciones para su uso [...] trozos de información sensorial entran a nuestro cerebro en cada momento, no solo por nuestros ojos y oídos, sino también de cada punto de nuestro cuerpo” (Ayres, 1998, p.13-14). Por tal motivo, estimular los sentidos implica integrar el cuerpo en el desarrollo del movimiento, el aprendizaje y la inteligencia, como resultado las sensaciones que se producen se convierten en percepción porque el cerebro integra “impulsos sensoriales en formas y relaciones con significado” (Ayres, 1998, p.15). Esta red íntegra de conexiones y percepción tiene un origen que es imprescindible apropiarse desde los primeros años de vida.

Ayres (1998) resalta la importancia de la integración sensorial en la vida desde el desarrollo del feto en la matriz de la madre, sensaciones que posteriormente se extienden en el niño en el sistema nervioso a través de acciones como jugar, leer, caminar, bailar, entre otros, donde el cuerpo, la vista, el oído, los músculos o el cuello se convierten en órganos sensoriales. Si bien el autor señala la importancia de los órganos, el desarrollo integral de los sentidos del niño se determina por la relación existente entre el desarrollo de su sistema nervioso y sus

sensaciones, concretamente a partir de la vista, el oído, la piel o el sentido cutáneo del tacto, la propiocepción¹⁵ y el sentido vestibular¹⁶.

2.2.2.2. Psicomotricidad en el aprendizaje

La organización de la integración sensorial se da a partir de una respuesta adaptativa a una sensación, esto quiere decir que se utiliza el cuerpo y el ambiente para generar una respuesta útil y creativa (Ayres, 1998). Una vez que el niño reconoce su cuerpo y sus movimientos, según Gutiérrez (2003) los reflejos del cuerpo se dan de forma voluntaria, después se desarrolla la maduración motora y se adquiere la representación mental que posteriormente influye en el aprendizaje de la lectura. Por este motivo, se habla del principio de la psicomotricidad como el sentido psicológico del acto motor, es así como Gutiérrez (2003) propone desarrollarlo a través del control neuromuscular, el control segmentario, el desarrollo de los sentidos, las expresiones y comunicaciones y la socialización. Así, el autor propone desarrollar el movimiento, la manipulación de objetos, los estímulos a través de la experiencia, los gestos, la convivencia social, entre otros.

2.2.3. Libro sensorial

La búsqueda de diversos documentos interpreta el concepto de libro sensorial de distintas maneras¹⁷, la definición que sintetiza varios de estos aspectos describe que el libro sensorial es un recurso didáctico elaborado con páginas de diversas texturas que contiene actividades manipulativas y sensoriales, este recurso desarrolla “habilidades de motricidad fina, tales como tocar, unir, trabajar la coordinación, el desarrollo del lenguaje, la imaginación y creatividad, el reconocimiento de colores entre otros conocimientos” (Fundación ConecTEA, 2021). De esta manera, se entiende que el libro sensorial es un recurso didáctico que está diseñado con base en elementos de exploración sensorial que facilitan el desarrollo cognitivo del niño para la adquisición de habilidades motrices en el proceso de la adquisición de la lengua, se utiliza en la medida que fomenta el interés del niño por el diseño de colores, texturas y sonidos.

¹⁵ Cuando Ayres hace referencia a la propiocepción se refiere a la información sensorial que ocurre en el cuerpo cuando está en movimiento y en reposo. Por ejemplo: tener conciencia de la posición del cuerpo y el movimiento de las manos.

¹⁶ En este sentido, el autor habla de la integración de receptores auditivos y vestibulares, correspondientes a la percepción del espacio, la posición y la orientación, donde rara vez se es consciente de estos mismos.

¹⁷ Al momento de realizar la consulta de fuentes sobre la definición del concepto de libro sensorial, se encontró que este también es definido y reconocido como: *sensory book*, *quiet book*, *libro textil*, *libro de fieltro*, *sensory textile book*, *libro de tela*, *libro sonoro*, *libro infantil sensorial*, *libro de estimulación sensorial*.

En el contexto de la educación primaria, este recurso utiliza la experiencia sensorial en el desarrollo del aprendizaje a través de la manipulación de objetos y el juego. Para determinar las características presentes en ese tipo de recursos, se parte del origen del estudio de la experiencia sensorial junto al libro en autores como Pestalozzi (Morrow, 2014). Estos autores empezaron a cuestionar la forma en la leían los niños (puesto que no podían aprender por sí mismos), ellos propusieron la idea que los maestros y los padres debían crear las condiciones en las que el proceso de lectura pudiera desarrollarse. Es así como aparece la propuesta de crear experiencias manipulativas sensoriales con base en libros infantiles y las características que se observaban en los objetos, tales como el olor, la textura, las letras, el sonido, el tamaño y la forma.

Adicionalmente, autores como Froebel y Montessori (Morrow, 2014) destacaron la importancia de promover el aprendizaje a partir del juego con materiales manipulativos a través del tacto, el gusto, el olfato, la audición y la vista. No sin antes resaltar que la adquisición de las habilidades psicomotoras del niño se debe aprender con base en la planificación de actividades (Morrow, 2014) que faciliten la exploración de la forma, el color, el tamaño, la medición y la comparación de los elementos que se manipulan¹⁸.

En consecuencia, Morrow (2014) explica que las características que posee un recurso sensorial (en esta investigación abordado como libro sensorial) que fomenta el aprendizaje de la lectura cuenta con texturas, tales como tela, colores de diferentes contrastes, elementos que produzcan sonidos y que a su vez puedan ser palpados, olores que permitan conocer el entorno y elementos de interacción como botones, cuerdas, etc. Gracias a estas, la autora (Morrow, 2014, p.11-12) menciona a lo largo del texto que se fortalecen las capacidades del niño para percibir y discriminar visualmente, la coordinación del ojo y la mano, la memoria, la atención y el interés¹⁹.

3. Capítulo III. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

El siguiente trabajo es de tipo investigación acción (IA), dado que su propósito principal es la comprensión general de los fenómenos de una realidad, la interpretación de la misma, el apoyo del método inductivo (el encargado de generar conclusiones a partir del estudio de casos particulares) y la interacción entre la investigadora y la población. Es así como Niño (2011)

¹⁸ En el contexto del presente trabajo, estos elementos se entienden tanto como los objetos físicos que se manipulan como los elementos de la lengua, tales como la grafía de letras y los sonidos de fonemas.

¹⁹ Estos elementos se abordan a su vez en el desarrollo cognitivo del niño en el aprendizaje de sonidos y grafemas.

establece que la investigación acción es la relación directa entre la teórica y la práctica, de tal forma que el investigador desempeña tareas prácticas y finalmente estudia sus acciones con base en una “autorreflexión investigativa”. En este caso, la investigadora es la encargada de guiar el proceso de aprendizaje en el aula para reflexionar sobre la forma en la que se adquiere la lectura a través de los sentidos en el proceso inicial de lectura, teniendo en cuenta que el libro sensorial potencia una pedagogía sobre la sensibilidad y el reconocimiento de la niña como sujeto participativo en la sociedad desde una edad temprana.

En consecuencia, Sampieri (2014) plantea que la investigación acción posee tres perspectivas principales, estas son la visión técnico-científica, deliberativa y emancipadora. Desde la primera visión, esta investigación pretende conceptualizar el proceso inicial de lectura, la estimulación sensorial y el uso del libro sensorial para planificar, identificar, analizar e implementar acciones pedagógicas que permitan la resolución de problemas detectados en el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. A partir de la visión deliberativa, el aspecto holístico de la investigación permite contemplar los desafíos y obstáculos de la aplicación de la estrategia didáctica a través de una caracterización y diagnóstico del contexto, así se analiza y se identifica la forma de fortalecer las posibles falencias que puedan surgir. Finalmente, la visión emancipadora tiene como objetivo incentivar los procesos de lectura en las niñas desde un paradigma sociocrítico, ya que la finalidad es mejorar la calidad de su aprendizaje a corto, a mediano y a largo plazo: se plantea concientizar la población sobre su proceso de lectura para que la utilice como un ejercicio de autorreflexión.

Teniendo en cuenta las perspectivas principales, las fases de la investigación acción del presente trabajo son:

3.1.1. Reconocimiento

En esta primera fase, el objetivo de reconocimiento consiste en “detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera)” (Sampieri, 2010, p.511), así, se construye un bosquejo del problema para la recolección de estos datos. Este bosquejo se realiza a partir de la observación de las clases de las estudiantes de 1A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, asimismo, para la recolección de estas observaciones se hace uso de la elaboración de un sociograma, una cartografía social y la aplicación de una prueba diagnóstica.

El sociograma permite observar la relación que tienen las estudiantes con la docente titular, los recursos de aprendizaje y las acciones que se destacan en las clases, gracias a estas observaciones se determina los vínculos de colaboración, aislamiento, dependencia, conflicto y participación en el aula, destacando de esta manera la forma en la que se dictan las clases de español en la institución. Por otra parte, gracias a la cartografía social, se determina la ubicación del colegio delimitando las áreas que influyen positivamente o negativamente en el aprendizaje.

Finalmente, al identificar el problema y definir la pregunta y objetivos de investigación con base en estas observaciones, se realiza la aplicación de la prueba diagnóstica para identificar el desarrollo cognitivo de las estudiantes, gracias a la recolección de estos datos, se procede a definir cuáles son las habilidades en el proceso inicial de lectura que se deben fortalecer en la creación y aplicación de la propuesta metodológica. Asimismo, se tiene en cuenta la aplicación y el uso de la estrategia y recurso didáctico, estos elementos surgen de la observación de las características de metodologías que hacen falta fortalecer en clase, en este caso, la exploración sensorial y el libro sensorial.

3.1.2. Aplicación

En esta segunda fase, el objetivo de aplicación es analizar, interpretar y actuar sobre la “formulación de un plan o programa para resolver el problema o [...] implementar el plan o programa” (Sampieri, 2010, p.511). Estas acciones, en este caso, se realizan a partir del diseño de la matriz categorial, el diseño y la aplicación de la propuesta de intervención “siento y leo”, la recolección de datos en las observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas. Este proceso parte de determinar las unidades de análisis: proceso inicial de lectura y estimulación sensorial, seguidamente se diseña y aplica una serie de intervenciones pedagógicas que dan cuenta de unos desempeños de logro para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, gracias a los instrumentos de recolección de datos se obtiene la información que identifica si se alcanzaron los objetivos de investigación con base en la postura de enseñanza (docente/investigadora) y aprendizaje (estudiantes/población).

3.1.3. Evaluación

Finalmente, en la fase de evaluación, se evalúan y analizan los resultados obtenidos de las diferentes observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas, que a su vez se sintetizan en la matriz categorial. Aquí, la matriz recoge la información sobre el alcance de los indicadores en la fase de aplicación, pues responde si “sí” o “no” se alcanzaron estos objetivos con base en lo

que la investigadora observó en la aplicación de sus clases (sobre los procesos iniciales de lectura, estimulación sensorial y uso de libro sensorial) y lo que las estudiantes aprendieron en cada una de estas. Por último, al analizar la aplicación de los diferentes talleres y el alcance en los objetivos que se plantea este trabajo, se realizan unas conclusiones y reflexiones que conducen a un nuevo diagnóstico en la acción investigativa.

3.2. Instrumentos de recolección de datos

3.2.1. Sociograma

El sociograma aparece como un instrumento de caracterización que se “encarga de estudiar cómo funciona la atracción interpersonal dentro de los grupos y cuáles son sus efectos directamente sobre la cohesión del grupo e indirectamente sobre la organización a la que pertenece dicho grupo si ese es el caso” (Jiménez, 2002). En este contexto educativo, se busca establecer relaciones entre la interacción que tienen las estudiantes de primero con los recursos que intervienen en su aprendizaje de la lectura y el vínculo de cohesión entre todos estos elementos.

Por este motivo, como se puede observar en el anexo número cinco (**Anexo No.5**), se diseña un diagrama con la organización del aula de clase que da cuenta de los vínculos de efectos inmediatos y directos de los elementos educativos entre sí involucrados en el momento de la observación. Los elementos educativos son representados en el diagrama con figuras geométricas de la siguiente manera: docente (círculo morado), estudiantes (círculo rosado), institución educativa (triángulo rojo), recursos didácticos (octágono azul) y acciones destacables de español (estrella amarilla). Una vez se organizan estas figuras en la ilustración, se procede a establecer los vínculos directos a través del trazo de líneas para describir la interacción que se da entre los elementos educativos y sus relaciones de colaboración (línea continua), aislamiento (línea discontinua), dependencia (línea continua con flecha con dirección hacia el elemento del que depende), conflicto (línea discontinua con una “x”), de mayor participación en las clases (círculo con bordeado grueso) y menor participación (círculo con bordeado delgado).

3.2.2. Cartografía social

La utilización de la cartografía social se centra en el diseño de un mapa realizado a mano del barrio, la localidad y el aula de clase de la población, pues este instrumento de caracterización es “en esencia una experiencia educativa [...] que se concreta mediante la construcción colectiva de mapas a través de la puesta en juego de diferentes tipos de saberes”

(López, 2018, p. 242). Así, la realización y el diseño de este mapa que se puede visualizar en el anexo número seis (**Anexo No.6**), da cuenta de la descripción gráfica de los elementos que la investigadora identifica como parte de la construcción de los procesos de aprendizaje de la población. En este caso, se puede observar que en el formato del contexto de la institución se delimitan el barrio y la localidad para dar una ubicación precisa del lugar de intervención, y seguidamente, el aula de clase. Este último lugar de aprendizaje, permite observar la distribución de elementos que intervienen en la lectura, gracias a la identificación de estos, se puede obtener una visión aproximada de los recursos con los que cuentan las niñas para leer y de aquellos que son escasos o limitados.

3.2.3. Instrumento de creación propia: camino a casa

Este instrumento de caracterización de la población, que se puede visualizar en el anexo número siete (**Anexo No. 7**), está diseñado a partir del juego, las estudiantes deben completar un camino para llegar a la meta final (que es su casa), no obstante, deberán pasar por una serie de etapas que deben ser completadas para poder avanzar. Estas etapas están conformadas por una serie de preguntas e instrucciones para caracterizar:

1) Mi nombre es: a partir de la escritura del nombre propio, se puede observar un primer acercamiento a la escritura de las estudiantes. Si bien a través de esta tarea se puede determinar la etapa de escritura en la que se encuentran, también es una actividad de lectura. Según Solís et al. (2016) los niños leen su nombre para identificarse en la lista de asistencia, reconocer el nombre de los estudiantes que no asistieron un día, entre otro tipo de distinciones. Es por esto que la escritura del nombre propio determina si pueden identificarse como estudiantes y sujetos participativos en el aula.

2) Rango de edades: en esta primera etapa las estudiantes deben encerrar en un círculo el número que corresponde a su edad. Esto permite una identificación de la etapa del desarrollo cognitivo de la edad de las estudiantes, es importante reconocerla porque según Piaget (como se citó en Castilla, 2013) “se restaura el concepto de inteligencia del niño centrándose en el desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias o habilidades” (p. 15). De esta manera, se identifica si las estudiantes se encuentran en el período preoperacional o en el periodo de operaciones concretas. Adicionalmente, cuando las estudiantes encierran en un círculo el número, se identifica si entienden el uso de símbolos en actividades concretas en la etapa de los

seis a los ocho años (Tassoni, 2018), características que describe para hablar del crecimiento y el desarrollo del niño.

3) Desarrollo social y emocional en relaciones interpersonales: en este paso, es fundamental conocer cómo las estudiantes se relacionan con sus familias, dado que la identificación de familias extendidas, nucleares o monoparentales permite detectar diversos factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje y el concepto del yo, por lo tanto, las estudiantes deben relacionar el vínculo de afectividad (triste, feliz, enojada, entre otros) con los integrantes de su familia y entorno social. Así, Tassoni (2018) distingue algunos aspectos que intervienen en el desarrollo del niño que pueden ser analizados a partir de la estructura familiar y su tipo de relación, tales como el apego infantil, la identidad personal y el desarrollo de la personalidad.

4) Accesibilidad a la información: a partir del reconocimiento de los instrumentos que las estudiantes utilizan en casa y en el colegio para leer, nace la necesidad de identificar algunos aspectos socioeconómicos sobre el uso de herramientas tecnológicas o didácticas en el aprendizaje: cómo las estudiantes obtienen la información (determina si el acceso es de manera digital, impreso, digital e impreso o reconoce que no utiliza ninguno), cuál es el nivel de acceso a la información (fácil (digital e impreso), difícil (impreso, ninguno), moderado (digital, impreso)). Adicionalmente, esta identificación se fundamenta en el acceso a la cultura escrita que las estudiantes están teniendo en el nivel inicial de la lectura a través de diferentes dispositivos de aprendizaje, Kalman (como se citó en CONPES D.C., 2022) plantea que a través de este acceso se “hace referencia a la lectura, la escritura y la oralidad como dispositivos de participación y socialización con otras personas, y de oportunidades y diferentes modalidades de aprender y relacionarse con dichas prácticas” (p. 27).

5) Nivel de acercamiento a la lectura: etapa final consta de dos preguntas clave para entender de manera generalizada cómo las estudiantes perciben su proceso de lectura. La primera pregunta consiste en identificar si a las estudiantes les gusta leer, ya que es importante reconocer si se encuentran motivadas por estas acciones y posteriormente, determinar cuáles son sus posibles intereses. Así la motivación “repercute de manera significativa en el desempeño lector de los alumnos (...) Dice la relación con que los niños quieran leer y también que en algunos momentos puedan elegir lo que leen” (Solís et al., 2016, p. 57), esto determina si a los niños les gusta o no. De ahí en adelante, se empieza a reflexionar sobre el sentido de incentivar el gusto

por la lectura en las niñas de primaria. Finalmente, cuando se realiza la pregunta sobre la intervención de los sentidos para leer y escribir, la finalidad es determinar si las niñas reconocen otros sentidos no convencionales (gusto, olfato, propiocepción/cuerpo, etc.) que se puedan utilizar cuando se explora la lectura, dando paso a la prueba diagnóstica sobre la madurez en el desarrollo cognitivo que tienen las estudiantes para iniciar su proceso de adquisición de la lectura.

3.2.4. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica se realiza a través del diseño del test ABC del pedagogo brasileño Lorenzo Filho. El propósito de la prueba es identificar un perfil individual y general aproximado de las fortalezas y debilidades en las habilidades requeridas para iniciar el proceso de adquisición de la lectura (Filho, 2008) en las estudiantes de primero, así como aquellas necesidades y pronóstico de tiempo aproximado en situaciones regulares para el aprendizaje de lectura relacionadas con el desarrollo cognitivo. Como se puede observar en el anexo número ocho (**Anexo No. 8**), el test consiste en la aplicación individual de ocho pruebas a cada una de las estudiantes, de las cuales cada una evalúa una habilidad o destreza requerida en el proceso inicial lector. Al final, se procede a calificar los resultados por puntos de cero (0) (que significa que no se respondió al test) a tres (3) (se valora como el cumplimiento total de las instrucciones dadas). Los test se desarrollan de la siguiente forma:

- **Test 1 (coordinación visomotora):** se observan tres figuras (rombo, cuadrado y figura abstracta) diferentes durante treinta segundos, después se les da un minuto a las estudiantes para dibujar las figuras en el papel, aquí se observa si recuerdan la cantidad de figuras con su forma correspondiente.

Calificación: tres (3) puntos si los ángulos del cuadrado y el rombo se dibujaron completos y la tercera figura se puede distinguir, dos (2) puntos si se plasmaron por lo menos dos ángulos del cuadrado y se distinguen las otras dos figuras y un (1) punto si las figuras no son perfectas, pero se pueden parecer (Filho, 2008).

- **Test 2 (memoria visual y vocabulario):** las estudiantes observan una hoja que contiene siete imágenes (perro, llave, pantalón, uvas, carro, mano, cuchara) por treinta segundos, después deben mencionar en voz alta la mayoría de objetos que recuerdan, para esto, la docente escribe los objetos que va expresando la niña.

Calificación: *tres (3) puntos* si la niña logra recordar los siete objetos, *dos (2) puntos* si recuerda de cuatro a seis objetos y *un (1) punto* si logra recordar de dos a tres. (Filho, 2008).

- **Test 3 (coordinación visomotora y percepción espacial):** la docente dibuja tres figuras (una “m” mayúscula, un espiral, una figura abstracta) en el aire con el dedo y las estudiantes deben replicarlas al dibujarlas en el papel.

Calificación: *tres (3) puntos* por replicar las figuras correctamente, *dos (2) puntos* si replica dos figuras correctamente y una regular o si las replica todas regularmente y *un (1) punto* por réplicas malas pero distinguibles (Filho, 2008).

- **Test 4 (memoria auditiva):** la docente pronuncia en voz alta siete palabras (árbol, silla, piedra, mesa, flor casa, cartera), cuando ella termine, la estudiante debe recordar las palabras y repetirlas en voz alta.

Calificación: *tres (3) puntos* por recordar todas las palabras, *dos (2) puntos* recordar de cuatro a seis y *un (1) punto* por dos o tres palabras (Filho, 2008).

- **Test 5 (memoria lógica):** la docente cuenta en voz alta un cuento de cuatro oraciones, la niña presta atención porque una vez finalice, debe contar ella misma el mismo cuento en voz alta mencionando las tres acciones principales de la narración y tres características/adjetivos.

Calificación: *tres (3) puntos* por mencionar todas las acciones y los adjetivos/detalles, *dos (2) puntos* por recordar todas las acciones y dos detalles y *un (1) punto* por tres acciones y tan solo un detalle (Filho, 2008).

- **Test 6 (pronunciación):** el test inicia al solicitarle a la niña que pronuncie en voz alta diez palabras que la docente va a mencionar también, teniendo en cuenta que la docente las pronuncia despacio y por sílaba.

Calificación: *tres (3) puntos* por pronunciar de nueve a diez palabras correctamente, *dos (2) puntos* de cinco a ocho y *un (1) punto* de dos a cuatro (Filho, 2008).

- **Test 7 (coordinación visomotora y atención sostenida):** se le solicita a la estudiante cortar el diseño de dos líneas lo más rápido posible en el lapso de un minuto haciendo el esfuerzo de realizarlo exactamente por la mitad de la línea sin salirse.

Calificación: *tres (3) puntos* por recortar más de la mitad de las líneas en el tiempo estipulado y sin salirse, *dos (2) puntos* por recortar más de la mitad, pero saliéndose de la línea y *un (1) punto* si corta con regularidad por lo menos hasta la mitad (Filho, 2008).

- **Test 8 (atención dirigida y resistencia a la fatiga):** finalmente, este test consiste en hacer la mayor cantidad de puntos por cuadrado en una tabla de diez por diez (10x10) lo más rápido posible en el lapso de cuarenta segundos.

Calificación: *tres (3) puntos* por hacer más de cincuenta puntos, *dos (2) puntos* por veintiséis a cincuenta puntos y *un (1) punto* por diez a veinticinco puntos (Filho, 2008).

3.2.5. *Observación participante*

El simple acto de *mirar* u *observar* no es suficiente, es por esto que es necesario *participar* en el proceso de aprendizaje y recolección de información. Así, se define que la observación de tipo participante “se da cuando el investigador hace parte de la comunidad o se sumerge en ella” (Niño, 2011, p. 62), esto implica que la investigadora participa y observa activamente en los espacios de aprendizaje de las niñas de primero para caracterizar, identificar, aplicar y evaluar el diseño metodológico. Con base en esto, surge la necesidad de utilizar diferentes instrumentos de elaboración propia, entre estos la observación participante, los sociogramas y las cartografías sociales. En el caso del diseño del formato de observación participante como se visualiza en el anexo número nueve (**Anexo No.9**), se registra la fecha, la actividad a desarrollar en las sesiones, los objetivos y preguntas orientadoras relacionadas con el proceso de aprendizaje y enseñanza, la hora y la observación de los aspectos que se involucran en el propósito de observación.

Es por esto que, a partir de Niño (2011) se rescata la importancia de la utilización de estos para *percibir e identificar* características específicas de la población y su aprendizaje, *registrar* la información en el instrumento con base en el objetivo de observación y finalmente, *organizarla, analizarla y sintetizarla*. Este análisis final permite la recolección de datos de las sesiones de aplicación de la propuesta de intervención pedagógica.

3.2.6. *Entrevista semiestructurada*

Por otra parte, la entrevista permite identificar experiencias, apreciaciones, conocimientos u opiniones de la población por medio de cuestionarios técnicamente diseñados (Niño, 2011), no obstante, al tratarse de una población constituida por niñas que no han aprendido a leer y a escribir, se propone un instrumento que permita la recolección de datos de una manera más

flexible. Así, se utiliza la entrevista semiestructurada que “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Sampieri, 2010, p.418). En este caso, se introducen preguntas que permiten precisar con claridad las respuestas de las estudiantes, ya que se presentan dificultades para la comprensión (las estudiantes no comprenden el sentido de las preguntas), la escucha (se presentan dificultades en la pronunciación de palabras) y redacción de datos (repetición de palabras, muletillas y no hay claridad en el orden lógico de oraciones)

En consecuencia, como se observa en el anexo número nueve (**Anexo No.9**), las preguntas que permiten la recolección de datos en este instrumento son tres y se realizan a la muestra poblacional, conformada por seis estudiantes. Estas preguntas son: “¿qué hiciste hoy en la clase?, ¿cuál fue tu actividad favorita?, ¿qué sonidos vimos, escuchamos hoy en clase?”²⁰.

3.3. Matriz categorial

El diseño de la matriz categorial también es un instrumento de recolección de datos, pues al ver el anexo número nueve (**Anexo No.9**), se observa que esta matriz se utiliza en la recolección de información de los formatos de observación participante que la investigadora realiza durante la intervención pedagógica, pues estas observaciones permiten determinar el alcance de los indicadores por sesión a través del diligenciamiento de las casillas “sí” se cumplió o “no” se cumplió, ubicadas en la parte derecha de la matriz como se muestra en la figura cuatro (4). Adicionalmente, con base en la transcripción de entrevistas semiestructuradas realizadas a la muestra poblacional (seis estudiantes), también se observa el alcance de indicadores en las diferentes unidades de análisis, tanto en el proceso inicial de lectura como en la estimulación sensorial. Los indicadores se plantearon y formularon con base en la lectura de *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* de la autora Berta Braslavsky (2014) y de los componentes que se observaron para el fortalecimiento del proceso inicial de lectura de las estudiantes.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Observado ra “Sí” o “No”	Estudiantes “Sí” o “No”
--------------------	------------	---------------	-------------	--------------------------------	----------------------------

²⁰ Las preguntas de las entrevistas semiestructuradas pertenecientes al taller número uno fueron de prueba para determinar estas conclusiones e identificar qué preguntas permitían alcanzar los objetivos de recolección de datos en relación con la aplicación de la secuencia didáctica.

Proceso inicial de lectura	Conciencia fonológica	Identificación de fonemas	Identificar los sonidos de las vocales y consonantes de la lengua al escuchar las palabras		
			Identificar sonidos que riman en las palabras habladas		
		Segmentación de sonidos	Separar los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas		
		Manipulación de sonidos	Cambiar un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra		
	Conciencia alfabética/silábica	Correspondencia sonido-grafema	Asociar sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes correspondientes		
			Utilizar la conciencia fonológica para detectar sonidos y grafemas en la lectura en voz alta, compartida y guiada		
Estimulación sensorial	Desarrollo de los sentidos	Gusto	Establecer relaciones con el sentido del gusto que pueden contribuir a la identificación de sonidos y grafemas en la lectura		
		Tacto	Explorar texturas y formas en libros sensoriales		
			Reconocer la forma de sonidos, letras y palabras a través de actividades sensoriales como trazar letras en diferentes texturas o manipular letras de diferentes materiales		
			Desarrollar conciencia alfabética/silábica a través de la manipulación de elementos táctiles en la representación de grafemas		
		Olfato	Establecer relaciones con el sentido del olfato que pueden contribuir a la identificación de sonidos y grafemas en la lectura		

		Vista	Reconocer y discriminar formas, letras y palabras		
			Identificar patrones visuales en palabras y textos		
		Oído	Discriminar sonidos del habla		
			Identificar sonidos iniciales y finales en palabras		
			Desarrollar conciencia fonológica		
		Kinestesia	Utilizar movimientos corporales, ritmos y gestos con sonidos, letras y grafismos para representar sonidos específicos		

Figura 4. Matriz Categorical. Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Capítulo IV. Propuesta de intervención

4.1. Fases

La siguiente propuesta de intervención pedagógica llamada “sentir y leer” (para observar la propuesta en su totalidad véase anexo número diez (**Anexo No. 10**) y para las guías de trabajo por taller y sesión de la intervención pedagógica véase anexo número once (**Anexo No.11**)), se realizó con base en los métodos de enseñanza de la lectura de marcha sintética que dan cuenta del estudio de los elementos más simples o “pequeños” de la lengua, esto se refiere al sonido y grafema²¹. En consecuencia, para la implementación de esta propuesta, se elaboró una secuencia didáctica para fortalecer los procesos iniciales de lectura en estudiantes de 1A a través de la estimulación sensorial y el uso del libro sensorial. La secuencia se divide en seis (6) talleres donde cada uno cuenta con dos (2) sesiones de intervención²², el taller número seis (6) que hace parte de la fase de evaluación se implementó en la aplicación de cuatro (sesiones). A su vez, cada intervención dura aproximadamente dos horas y media (2h y 30m)²³.

²¹ No obstante, en el desarrollo e implementación de la propuesta, las estudiantes por sí mismas empezaron a explorar el significado de los libros sensoriales que se utilizaron a lo largo de los talleres. En consecuencia, se vislumbró una intervención de métodos sintéticos como objetivo principal, pero al mismo tiempo se utilizaron elementos del método analítico.

²² Se menciona que la recolección y análisis de datos del presente trabajo en la fase de desarrollo se recolectan del taller uno (1) en la sesión dos (2) y del taller tres (3) en la sesión dos (2). En la fase de evaluación, del taller seis (6).

²³ Cada clase se diseñó bajo los parámetros de formulación de objetivos, implementación de actividades, utilización de recursos y elección de libro sensorial.

4.1.1 Fase de sensibilización

Caracterización y prueba diagnóstica

Para tener un panorama general sobre las necesidades que se presentaron en las estudiantes de 1A, se observaron las fortalezas y debilidades que tenían las niñas en relación con su proceso de lectura y cómo el entorno podía influir en estas observaciones. Se utilizó el sociograma como una representación gráfica de los vínculos que tenía la población con su entorno educativo, la cartografía social como un instrumento que permitió la construcción de un mapa de la ubicación de la institución y el instrumento de creación propia para identificar rango de edades, acceso a la información, estado de relaciones sociales y emocionales, gusto por la lectura y primer acercamiento de los sentidos en la lectura. Estos resultados permitieron observar que las estudiantes no contaban con los recursos educativos necesarios para el fortalecimiento de su aprendizaje.

En consecuencia, se procede a la implementación de una prueba diagnóstica para determinar detalladamente si las estudiantes tenían la madurez necesaria en el desarrollo cognitivo de lectura, esto con la finalidad de detectar si los recursos cognitivos de las estudiantes eran aptos para aplicar los textos con código escrito, no obstante, al observar que las estudiantes no sabían leer ni escribir y que los resultados de la prueba permitieron vislumbrar que aún hacía falta fortalecer las habilidades cognitivas involucradas en el proceso inicial de lectura, se realiza la aplicación de la secuencia.

Taller 1. Sesión 1. Mis primeros sonidos: escucho, toco, veo

La sesión uno (1) busca que las niñas identifiquen sus primeros sonidos a partir de los sonidos de las vocales y consonantes y reconozcan la forma de estos a través de la manipulación de letras. Para lograr esto, se apela a los sentidos del oído, tacto y vista. Se utiliza la lectura del libro sensorial “**Mis vocales**” (Cuellar, 2012) para introducir el tema y la canción “Abecedario” para que canten y reconozcan los sonidos de las letras. Además, se utiliza un tablero de letras en lija para que ellas puedan tocar y sentir las letras y fichas con imágenes para asociar los sonidos con el vocabulario. Finalmente, construyen su propio tablero de autoconsulta con imágenes y letras para reforzar lo aprendido.

Taller 1. Sesión 2. Mis primeros sonidos: veo, escucho y como

En esta sesión dos (2), se tiene como objetivo principal que las estudiantes identifiquen sonidos que riman en palabras habladas y utilicen la conciencia fonológica para detectar sonidos

y grafemas en la lectura en voz alta y compartida. Para lograrlo, se utiliza el libro sensorial “**¡Mec, mec!, los colores**” (Busquets, 2018).

Al iniciar, las estudiantes exploran el libro táctil y auditivamente, lo que les permite relacionar el nuevo vocabulario de los colores con lo que observan, tocan y escuchan. Seguidamente, las alumnas participan en una actividad donde deben probar ocho alimentos diferentes con los ojos vendados (fresas, chocolates, gaseosas, bananos, zanahorias, uvas, yogurt y maíz pira) y describir su experiencia gustativa y olfativa.

Posteriormente, relacionan los alimentos con su color correspondiente en la guía titulada “Mis primeros sonidos: veo, escucho y como” Finalmente, las estudiantes identifican objetos que empiezan con el mismo sonido inicial de los alimentos y el color, lo que les permite realizar un primer acercamiento al sonido de vocales y consonantes.

4.1.2 Fase de desarrollo

Taller 2. Sesión 1. Descubriendo la m, p, l, s: veo, escucho y toco

Esta sesión tiene como objetivo principal que las niñas separen los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas y utilicen la conciencia fonológica para detectar sonidos y grafemas en la lectura en voz alta y compartida. Los sentidos que intervienen en este taller son el oído, la vista y el tacto, así se utiliza el libro sensorial “**La oruga glotona**” (Carle, 2008). Las estudiantes manipulan el libro, colocando sus dedos en las aberturas de las páginas para descubrir los diferentes alimentos que se mencionan en la lectura. Luego, se les pregunta “¿qué alimentos suenan con la /m/, la /p/, la /l/ y la /s/?, ¿han probado los alimentos?”.

Después, las estudiantes realizan una combinación de colores para obtener el color naranja, verde, morado y rojo, cada color representa simbólicamente los fonemas y grafemas /m/, /p/, /l/ y /s/, respectivamente. Se cierra la sesión al colorear los sonidos de las palabras que se encuentran en unos dibujos con la representación de la oruga, siguiendo las indicaciones de la docente, quien menciona los sonidos en voz alta. Por ejemplo, para la palabra “Manzana” (sonido /m/), se debe utilizar el color naranja.

Taller 2. Sesión 2. Descubriendo la m, p, l, s: veo, escucho y toco

Esta sesión busca identificar los sonidos de las consonantes m, p, l y s al escuchar las palabras y que también hagan uso de la conciencia fonológica. Se utilizan los mismos sentidos de la sesión anterior y el mismo libro sensorial.

Se inicia al realizar una relectura del libro, donde las estudiantes manipulan el libro introduciendo sus dedos en las aberturas de las páginas para descubrir los diferentes alimentos que se mencionan. Luego, se les pregunta cuáles alimentos recuerdan que suenan con las consonantes m, p, l y s. En la sección de desarrollo y cierre, las estudiantes trabajan con una guía donde deben colorear dibujos cuyos nombres empiecen por las consonantes m, p, l, s. Además, se les presentan varios objetos con pronunciación similar para que identifiquen las diferencias al escuchar a la docente pronunciar los nombres en voz alta.

Taller 3. Sesión 1. Descubriendo la ll, t, d, r: veo, escucho y toco

Los objetivos se centran en que las estudiantes aprendan a cambiar un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra y separar los fonemas como sonidos a partir del oído, la vista y el tacto. El taller utiliza como recursos didácticos el cuento del **“Conejo Simón” (Quispe, 2023)**, la canción “Saltan los conejitos” y una guía titulada “Descubriendo la ll, t, d, r”. La sesión inicia cuando se lee el cuento del conejo Simón y se escucha la canción

Se realiza una ronda de preguntas donde las estudiantes deben responder: “¿Cómo se llama el conejo?, ¿qué hacen los conejos?” para tener una comprensión general de la lectura y su vocabulario. Así, las niñas trabajan con la guía “Descubriendo la ll, t, d, r”, donde realizan la manualidad de un muñeco de conejo y una zanahoria, pegando las partes faltantes del conejo en la zanahoria.

Al finalizar, pegan las letras ll, t, d y r en la parte de atrás de la manualidad, creando una guía de la grafía y los sonidos correspondientes de la sesión. Por último, se realiza una actividad donde la docente dice palabras en voz alta (cambiando algunos sonidos para crear nuevas palabras) y las niñas deben escuchar los sonidos para representarlos gráficamente, utilizando la manualidad del conejo y la zanahoria como guía.

Taller 3. Sesión 2. Explorando la rr, n, b, f: veo, escucho y toco

Al tener en cuenta los objetivos de separar los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas y cambiar un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra y en la exploración sensorial de los sentidos de la sesión anterior, se utiliza la lectura del libro sensorial **“Los colores” (Patrick, 2014)**, que consiste en la combinación de colores a través de la manipulación de páginas transparentes. Al inicio, las estudiantes exploran esta lectura, observando cómo se transforman los objetos de color al pasar las hojas. En el desarrollo, después de recordar la función de los colores, se dibujan los sonidos “rr, b, n y f” con

pintura, siguiendo la grafía de los sonidos con los dedos sobre el papel. Finalmente, en el cierre, las estudiantes completan los sonidos en palabras completas que pueden presentar variaciones mientras la docente las menciona en voz alta. Luego dibujan lo que significa lo escuchado en relación con algunos objetos de la lectura, dado que, mencionan en voz alta el significado de las palabras.

Taller 4. Sesión 1. Me encuentro con la c y ch: veo, escucho y huelo

Al iniciar el taller número cuatro (4), se comienza con una sesión que tiene varios objetivos: identificar los sonidos de las vocales y consonantes al escuchar las palabras, identificar sonidos que riman en palabras habladas, separar los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas, cambiar un sonido específico en una palabra para crear una nueva y asociar sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes correspondientes. Los sentidos que intervienen en este caso son el oído, la vista y el olfato. Como recursos didácticos, se utilizan videos sobre la importancia del sentido del olfato y fichas que contienen el nombre de alimentos que empiezan por el sonido de las letras “c” y “ch” con su imagen correspondiente.

El taller comienza con la proyección de videos sobre el sentido del olfato, para que las estudiantes reconozcan sus características principales. Luego, se realiza un juego donde las niñas deben adivinar, con los ojos tapados, el alimento que están oliendo. Posteriormente, se organizan en grupos y se les entrega fichas con nombres e imágenes de alimentos que empiezan con “c” y “ch”, para que las relacionen con el alimento correspondiente. Finalmente, con los ojos vendados, deben intentar relacionar cada ficha con el olor del alimento, el sonido y la grafía, obteniendo puntos por cada acierto.

Taller 4. Sesión 2. Reunión con todos mis sonidos: veo y escucho

En esta sesión se realiza una síntesis de todos los sonidos vistos, de esta manera, las estudiantes identifican los sonidos de las vocales y consonantes al escuchar las palabras, sonidos que riman, fonemas como sonidos individuales, sonidos específicos en una palabra para crear una nueva y sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes. Los sentidos que se trabajan en esta sesión se simplifican a la vista y al oído. Como recurso didáctico se utiliza el libro sensorial “**hoy me siento**” (Moniz, 2017). Al inicio de la clase, las estudiantes observan y escuchan la lectura del libro y pronuncian en voz alta las sensaciones que describe el libro en correspondencia con el sonido inicial de las palabras que describen los nombres de las emociones. Seguidamente se hace uso de la guía “¿y tú como te sientes?”, que contiene una fila

de espacios, cada uno correspondiente a un sonido del alfabeto y una palabra. La docente realiza un dictado en voz alta donde menciona una palabra relacionada con las emociones vistas en la lectura y ellas deben ubicar el sonido inicial de la palabra y escribir en frente el número que la docente le asignó. Se comparan los resultados en grupos para identificar la cantidad de aciertos y corregir la correspondencia del sonido con su número asignado.

Taller 5. Sesión 1. Mi autorretrato: veo, escucho y coloreo

Se abordan los objetivos sobre asociar sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes correspondientes. Además, se busca utilizar nuevamente la conciencia fonológica para detectar sonidos y grafemas en la lectura en voz alta, compartida y guiada. Adicionalmente, la sesión se enfoca en que las estudiantes reconozcan y discriminen formas, letras y palabras, identifiquen patrones visuales en palabras y textos, discriminen sonidos del habla, sonidos iniciales y finales en palabras. En resumen, se busca desarrollar la conciencia fonológica en las estudiantes.

Para lograrlo, se apela a los sentidos del oído, la vista y el tacto, utilizando movimientos corporales, ritmos y gestos que representen los sonidos, letras y grafismos. Estas actividades de desarrollan con base en la lectura **“Nuestra niña” (Browne, 2021)**.

La docente inicia con la lectura del cuento en voz alta y realiza preguntas a las estudiantes para que relacionen los colores del libro con las acciones que se describen e identifiquen si las profesiones del libro se relacionan con actividades que ellas han realizado o les gustaría realizar. Así, las estudiantes trabajan con la guía **“Mi autorretrato y mi superpoder”**, donde deben dibujarse a sí mismas con un superpoder que elijan, relacionado con las actividades de la protagonista del cuento. Se cierra la sesión cuando las estudiantes muestran sus dibujos a sus compañeras y socializan los resultados. La docente les pregunta de qué manera ellas y la protagonista pueden ayudar con su poder, teniendo en cuenta el cuidado de sí misma y de los demás. La sesión termina con la pregunta **“¿Eso cómo te hace sentir?”**.

Taller 5. Sesión 2. ¿Quién soy? Conociéndome a través de mis emociones: veo, escucho y toco

En esta última sesión de la fase de desarrollo, las estudiantes asocian sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes y desarrollan la conciencia fonológica a través de la manipulación de elementos táctiles. Se busca que las estudiantes reconozcan y discriminen

formas, letras y palabras e identifiquen patrones visuales a través de la vista, el oído y el tacto. La lectura que se aborda es **“Los muñecos de papel” (Donaldson, 2013)**.

Al inicio de la clase, la docente realiza la lectura en voz alta y las estudiantes deben identificar las emociones presentes en el texto, posteriormente realizan seis muñecos de papel, cada uno representando una emoción. Deben colorear, decorar y escribir el sonido de la primera letra de la emoción. Luego, mencionan el sonido en voz alta para que las demás estudiantes adivinen la emoción. Para finalizar, se utiliza un juego de tarjetas emocionales. Las estudiantes describen las imágenes, adivinan el nombre de la emoción, describen la sensación que les produce y cuentan una anécdota personal relacionada.

4.1.3. Fase de evaluación

En esta fase, se integra la exploración de los sentidos en relación con los sonidos trabajados en clase, por este motivo, se evalúa y observa los alcances que las estudiantes tuvieron al finalizar la secuencia didáctica, por este motivo, el taller se divide en cuatro (4) sesiones de la siguiente manera:

Taller 6. Sesión 1. Actividad de preparación: leo, veo, hablo y escucho

La primera sesión, se enfoca en la conciencia fonológica y la asociación de sonidos con letras e imágenes. Los objetivos principales son identificar sonidos de vocales y consonantes, y asociar sonidos con grafemas e imágenes a través de la manipulación táctil, y reconocer formas, letras y palabras. Los sentidos involucrados son el oído, la vista y el tacto. Para preparar la lectura y el recurso didáctico que se utiliza en la siguiente sesión, se utilizan fichas que relacionan las emociones con imágenes. En una actividad grupal, las estudiantes organizan sílabas en palabras para evaluar la comprensión de la relación letra-palabra-imagen.

Taller 6. Sesión 2. Sesión 2. Actividad de desarrollo1: veo, escucho, leo y toco

Esta primera sesión de desarrollo, se centra en la lectura en voz alta y la comprensión del cuento y libro sensorial **“Las gafas de sentir” (Pérez-Sauquillo y Sánchez, 2017)**. Los objetivos incluyen la asociación de sonidos con grafemas e imágenes, el uso de la conciencia fonológica en la lectura, el desarrollo de la conciencia alfabética y silábica, la identificación de patrones visuales y el desarrollo de la conciencia fonológica. Se involucran la vista, el oído y el tacto. Después de leer en voz alta y discutir el cuento, las estudiantes realizan actividades en una guía: relacionan la silueta de las gafas con emociones y pegan imágenes en afiches para mostrar cómo se siente el personaje antes y después de usar las gafas.

Taller 6. Sesión 3. Actividad de desarrollo 2: veo, escucho, leo y toco

El enfoque de esta sesión final de desarrollo, se encuentra en la comprensión auditiva y la respuesta a preguntas sobre el libro abordado en la clase anterior. Los objetivos son reconocer la forma de sonidos, letras y palabras a través de actividades sensoriales, identificar patrones visuales, desarrollar la conciencia fonológica e identificar sonidos de vocales y consonantes a partir de la vista, el oído y el tacto. Después de escuchar la lectura, las estudiantes responden preguntas utilizando pintura amarilla para “sí” y roja para “no”, que, a su vez, se manipula con pintura y los dedos. Las preguntas se presentan en una ruleta para que las estudiantes tengan la oportunidad de girarla aleatoriamente.

Taller 6. Sesión 4. Actividad de cierre: veo, escucho y toco

En esta sesión se cierran los contenidos temáticos de toda la secuencia didáctica, aquí las estudiantes exploran texturas y formas en todos los libros sensoriales vistos en clases y asimismo, utilizan movimientos corporales, ritmos y gestos con sonidos, letras y grafismos para representar sonidos los sonidos abordados. Aquí, las estudiantes escuchan música con los ojos cerrados, una vez finalicen las canciones, expresan en el papel las emociones que les evoca la música, entre estos se representan sonidos, palabras, imágenes, dibujos, entre otras formas de representación que permiten observar la exploración sensorial trabajada a lo largo de la secuencia en relación con los sonidos aprendidos en la lectura.

5. Organización de la información y análisis de resultados

La organización y análisis de la información se realizó haciendo uso de los instrumentos de recolección de datos, estos son formatos de observación participante de la investigadora que dieron cuenta de la forma en la que las estudiantes realizaban las actividades según los objetivos de enseñanza y aprendizaje, la transcripción de los audios de entrevistas semiestructuradas realizadas a las estudiantes donde ellas expresaban verbalmente las actividades que se iban ejecutando en las sesiones, el diligenciamiento de la matriz categorial que muestra el alcance de los indicadores en las unidades de análisis: proceso inicial de lectura y estimulación sensorial. En este último instrumento, se respondió en los indicadores si “sí” se daba cumplimiento o si “no”, por una parte, a partir de las observaciones de la investigadora y por otra, en correspondencia a las respuestas verbales de la muestra de la población, que estaba conformada por cinco-seis estudiantes por sesión (véase anexo número nueve (**Anexo No. 9**) para visualizar los instrumentos y los resultados de los mismos).

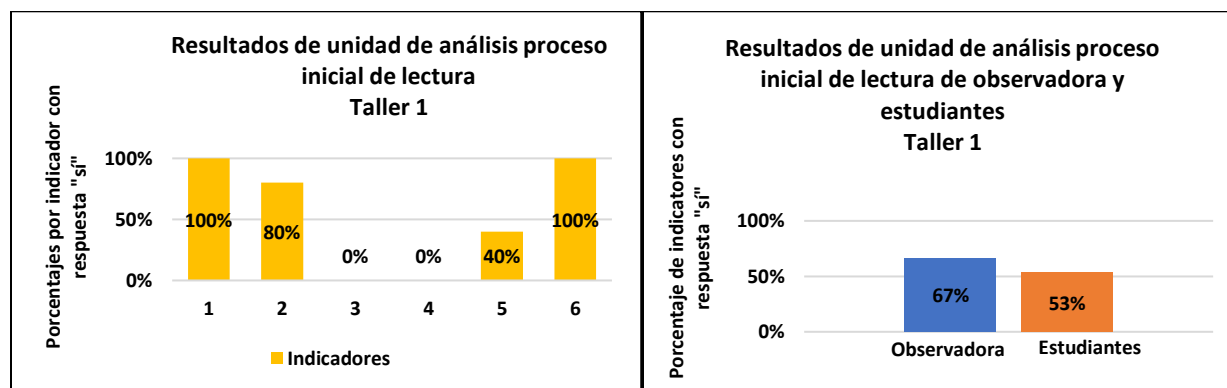
Adicionalmente, los resultados se analizaron con base en los objetivos propuestos por taller y sesión, en el caso de los talleres uno, tres y seis²⁴, tienen como objetivos los indicadores que se debían cumplir tanto en el proceso inicial de lectura y estimulación sensorial descritos en la matriz categorial. Después de la obtención de esta información, se procedió a calcular el promedio de respuestas “sí” por unidad de análisis, una vez se determinaban los promedios, se calculó el porcentaje de los mismos para comparar la similitud o diferencia entre porcentajes de los alcances de la investigadora y los de las estudiantes.

5.1 Fase de sensibilización

Taller 1. Mis primeros sonidos: escucho, toco, veo

Este taller consistió en la experiencia sensorial de la lectura “¡Mec, mec! los colores”, en este debían explorar los primeros sonidos y la experiencia táctil del primer libro sensorial de la intervención en relación con los colores. Al finalizar, las estudiantes probaron ocho alimentos y, asimismo, intentaron adivinar el nombre de estos mismos con los ojos vendados al probarlos y olerlos, gracias a la experiencia gustativa y olfativa. Una vez descubrían los alimentos, se realizaron una serie de actividades que relacionaban los colores vistos en el libro con los alimentos degustados a partir del juego de pares entre color y objeto y la asociación al rimar palabras con sonidos iniciales.

Por este motivo, este primer taller tuvo como objetivo principal a partir del proceso inicial de lectura, identificar sonidos que rimaran en las palabras habladas y utilizar la conciencia fonológica para detectar sonidos y grafemas en la lectura en voz alta, compartida y guiada. Así, los resultados del alcance de estos objetivos se demuestran en la siguiente gráfica en el indicador número dos (2) y número seis (6):



²⁴ Que corresponden a aquellos talleres y sesiones seleccionados que se analizaron debido a la forma y tiempo de intervención (fase de inicio, fase intermedia, fase inicial).

Figura 5. Resultados taller 1 en unidad de análisis proceso inicial de lectura. Fuente: Elaboración propia (2024).

Los indicadores pertenecientes a los objetivos del taller uno con respuesta “sí”, obtuvieron un ochenta (80%) y cien por ciento (100%) de alcance, esto significa que las niñas sí se encuentran en proceso de desarrollar la conciencia fonológica sin que se les haya enseñado en la sesión alguna estructura de la lengua. Si bien es un proceso que se desarrolla gradualmente en primaria, las estudiantes expresan verbalmente la relación que hay entre una palabra y otra al escucharlas o al reproducirlas, “como es el caso de la palabra y el alimento *yogurt*, las estudiantes lo relacionan con el sonido de la palabra *yuca* y *yo*” (Moreno, observación participante, 2024, p.1).

Esto permite observar y analizar el primer acercamiento analítico-sintético de la lengua en la temprana intervención, pues las niñas empiezan a familiarizarse con la estructura sonora de la lengua, que es “encontrar la correlación que existe entre el lenguaje hablado y ese sistema de signos vinculados entre sí” (Braslavsky, 2014, p.148). La correlación que se observa, surge al momento de escuchar la lectura de la palabra para familiarizarlo con otra palabra mientras la pronuncian.

No obstante, en las categorías de segmentación y manipulación de sonidos que corresponden a los indicadores tres (3) y cuatro (4), se observa un porcentaje de cero por ciento (0%). Estos resultados se relacionan directamente con las respuestas de las estudiantes en la recolección de datos cuando se les pregunta “¿Qué sonidos vimos, escuchamos hoy en clase?”, pues expresaron: “No me acuerdo de nada [...] ¿De qué? [...] *No responde*” (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024). Una de las razones principales que puede causar este fenómeno es que, si bien las estudiantes demostraron un inicio en el desarrollo de la conciencia fonológica, todavía se encuentran en una etapa temprana de este desarrollo al llevar tan solo unos meses el comienzo de su educación básica primaria en la fecha de la intervención del taller uno.

Adicionalmente, para que este proceso de segmentación suceda, el niño ya debió pasar por un análisis de la lengua hablada, Braslavsky (2014) explica que “se deben realizar juegos de diferenciación donde se enseñe a separar y aun a contar el número de palabras en la proposición donde se distinguen las sílabas en la palabra, con sus diversos ritmos y cadencias” (p.186). Este proceso no se evidenció en las niñas ni se contempló en su plan de trabajo de las clases de español, lo que permitió determinar que se debía seguir avanzando en el fortalecimiento del proceso inicial de la lectura.

En resumen, la información recolectada de la observadora y de la población en relación con la respuesta “sí” en el alcance de los indicadores del desarrollo de esta unidad de análisis, es decir, del cien por ciento (100%), responde a bajos porcentajes, estos siendo del sesenta y siete por ciento (67%) y el cincuenta y tres por ciento (53%). Este bajo alcance se debe a que se vislumbró que las estudiantes no llevaban un proceso estructurado de lectura al momento de la intervención de taller, pues a la población le antecedió que se encontraba iniciando el año escolar. A su vez, la observadora (Moreno, observación participante, 2024) identifica que hay dificultades para comprender niveles un poco más complejos o estructurados de la lengua por su edad y desarrollo temprano de habilidades cognitivas.

Por otra parte, desde la unidad de análisis de la estimulación sensorial, se buscó establecer relaciones con el sentido del gusto y el olfato para contribuir a la identificación de sonidos y grafemas en la lectura del libro sensorial. Los resultados se muestran a continuación:

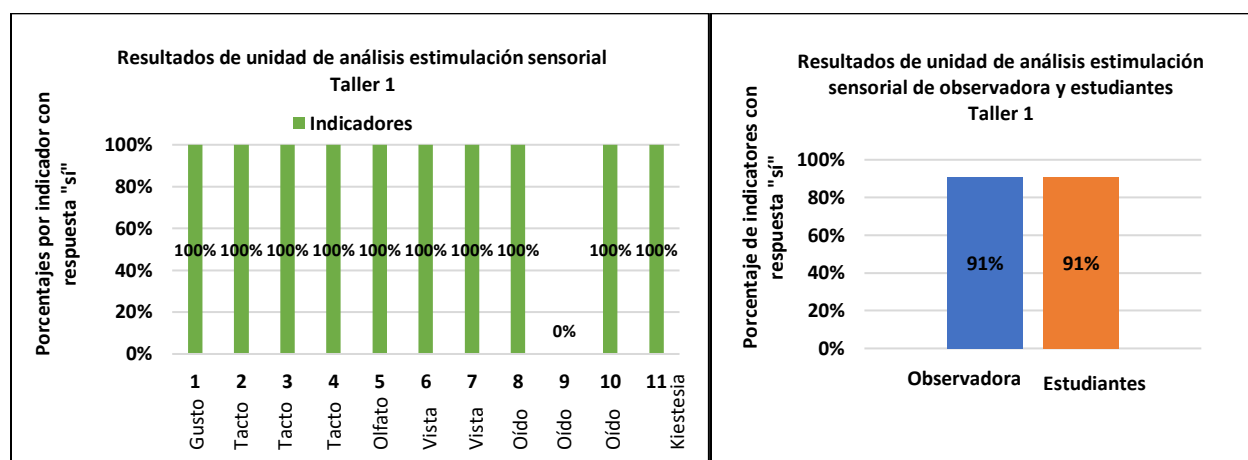


Figura 6. Resultados taller 1 en unidad de análisis estimulación sensorial. Fuente: Elaboración propia (2024).

Al obtener una totalidad aproximada del cien por ciento (100%) en respuestas afirmativas en los indicadores relacionados con la estimulación sensorial, y al mismo tiempo, una correspondencia del noventa y uno por ciento (91%) en las observaciones de la investigadora y respuestas totales de estudiantes, se identifica que la población estableció una relación entre el gusto y el olfato con los elementos que se abordaron en la lectura. En primer lugar, la experiencia sensorial explora elementos del entorno para ayudar a las estudiantes a entender el funcionamiento de la integración sensorial, gracias al olfato y al gusto “las estudiantes proceden a probar los alimentos para caracterizarlos, varias estudiantes describen olor, forma y color, y a su vez, una vez los prueban describen los diferentes sabores como amargo, ácido e incluso *feo*” (Moreno, observación participante, 2024, p.1). La aparición de estas descripciones del tamaño,

forma, sabor y olor son parte fundamental para el desarrollo de la integración sensorial, lo que Ayres (1998) describe como la encargada del procesamiento de la información en el cerebro y que, a su vez, se conecta con el lenguaje descriptivo, aquí se hace uso de habilidades lingüísticas para comunicar palabras precisas. En consecuencia, las estudiantes se sirven de una experiencia sensorial gustativa y olfativa, que expresan a través de la lengua por medio de vocabulario y descripciones, en el primer acercamiento de la adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas.

En segundo lugar, el uso del libro sensorial ofreció una actividad más completa al permitir que las estudiantes exploran todos los sentidos y experimentaran la lectura con diferentes recursos, esto se vislumbra en la observación (2024) cuando “las niñas repiten todas las palabras del libro en forma de canción después de escuchar el sonido proveniente de la lectura”. Ayres (1998) describe que las ventajas de hacer uso de este tipo de material son de utilidad para la estimulación de diferentes sistemas sensoriales, entre estos se incluye el visual, el auditivo, el táctil y el vestibular. De este modo, se refleja que se captó la atención y la concentración de las estudiantes con la lectura con base en el fomento del desarrollo de la lengua, dado que la asociación de imágenes y palabras estimularon la expresión verbal de sonidos en forma de canción: “se pude escuchar la pronunciación clara de onomatopeyas, palabras que se repiten y algunas expresiones de que provienen como reacción al libro” (Moreno, observación participante, 2024).

Por último, la alteración del resultado de cero por ciento (0%) en el indicador número nueve que corresponde a identificar sonidos iniciales y finales en palabras a través del sentido del oído, se debió a que ninguna niña respondió sobre los sonidos escuchados en clase como sonidos específicos e individuales de la lengua, por el contrario, los asocian como palabras completas. Como se mencionó en la unidad de análisis del proceso inicial de lectura, esto está relacionado a que no habían comprendido aún la estructura formal de la lengua, identificando que aún no reconocían en la sesión del taller uno, el concepto de “sonidos escuchados”. No obstante, se identifica el alcance de todos los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto, oído y kinestesia) en la aplicación del taller así haya sido el objetivo principal abordar gusto y olfato.

5.2 Fase de desarrollo

Taller 3. Explorando la rr, n, b, f: veo, escucho y toco

Los resultados obtenidos y analizados de la fase del desarrollo se tomaron teniendo en cuenta la sesión dos del taller número tres, esta se caracterizó por estar ubicada en la mitad en desarrollo de las sesiones de intervención pedagógica. Consistió en la exploración del libro sensorial “Los colores” de páginas transparentes que combinan y transforman una serie de objetos de color al manipular las hojas del libro. La población exploró esta manipulación de colores al usar pintura en sus dedos para representar la grafía de los sonidos que la docente iba mencionando en voz alta. Como última actividad, completaron los sonidos faltantes en una serie de vocabulario de la lectura para la creación de una palabra o palabras según correspondía a su combinación de letras o grafemas.

Esta sesión tuvo como objetivo principal a partir del proceso inicial de lectura, separar los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas y cambiar un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra. Por consiguiente, los resultados del alcance de estos objetivos se demuestran en la siguiente gráfica en el indicador número tres (3) y número cuatro (4):

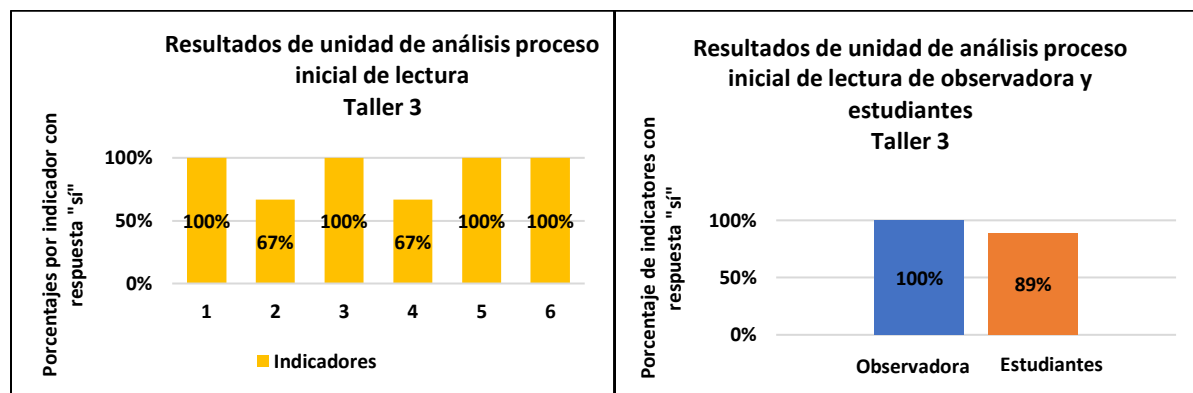


Figura 7. Resultados taller 3 en unidad de análisis proceso inicial de lectura. Fuente: Elaboración propia (2024).

El indicador número (3) fue respondido en un cien por ciento (100%) por parte de las estudiantes, esto quiere decir que todas separaron los fonemas como sonidos individuales en palabras habladas, el alcance del indicador se debió a que todas las estudiantes respondieron específicamente a la pregunta “¿Qué sonidos vimos, escuchamos hoy en clase?”, pues ellas expresaron a partir del concepto de sonido aislado: “la /r/, la /n/ y la /b/ y la f” (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024). Estos sonidos correspondían al eje temático de la sesión al abordar el sonido de las letras r, n, b y f, en la ilustración 3 se evidencia la actividad. El resultado del indicador concluye que las niñas ya podían identificar sonidos iniciales y finales al momento de segmentar sonidos, esto representa una ventaja peculiar en la enseñanza del español,

pues “es un idioma fónico por excelencia, las palabras se pueden analizar silábicamente con facilidad” (Braslavsky, 2014, p. 49), lo que influye en un avance en la enseñanza del método sintético-fónico de la lectura, caracterizado por estudiar los elementos más simples de la lengua.

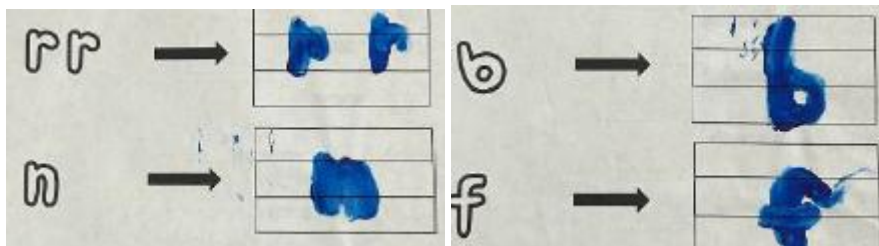


Ilustración 3. Las imágenes muestran algunos resultados taller 3. Fuente: Elaboración propia y de estudiantes (2024).

En relación con el indicador principal número (4) que tenía por objetivo hacer que las niñas cambiaran un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra, superó tan solo un poco más de la mitad en respuestas afirmativas, obteniendo de esta manera un sesenta y siete por ciento (67%) de alcance. Al buscar las causas provenientes de este bajo porcentaje, se encuentra que se ocasionó por la poca comprensión en el seguimiento de instrucciones por parte de las estudiantes y asignación de tareas más complejas por parte de la docente. Pues se les solicitó que escucharan los sonidos que la docente pronunciaba en voz alta para que los completaran en los espacios vacíos de la guía, y seguidamente, que dibujaran las palabras.

Por consiguiente, varias estudiantes optaron por comprender el significado y el sentido de las palabras que se encontraban plasmadas, omitiendo de esta manera la tarea asignada. Este fenómeno ocurrió porque como describe Braslavsky (2014), al usar un método de marcha analítica, todo el foco de atención se distribuye a la comprensión del texto sin la necesidad de comprender o descomponer los elementos de la lengua, y en este caso, la instrucción de “dibujar” conllevó a que las estudiantes generan una conexión entre imagen-palabra y no sonido-grafía. Sin embargo, el pequeño porcentaje restante que corresponde al treinta y tres por ciento (33%) de la población, logró alcanzar el objetivo del indicador haciendo uso de métodos de marcha tanto sintética como analítica. En la ilustración 4 se evidencia cómo una estudiante hace uso del método sintético para cambiar en la palabra la consonante “n” por la “t”, así, cambia un sonido específico en una palabra determinada para crear una nueva palabra, y al mismo tiempo, utiliza el método analítico para dibujar el significado de las palabras.

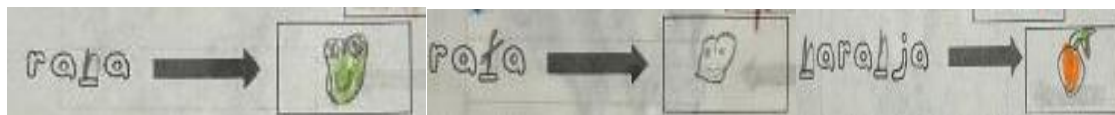


Ilustración 4. Las imágenes muestran algunos resultados taller 3. Fuente: Elaboración propia y de estudiantes (2024).

Se concluye en la unidad de análisis del proceso inicial de lectura en el taller tres, que la variación que se presentó entre el sesenta y siete por ciento (67%) y el treinta y tres por ciento (33%) en los indicadores, causa que no se haya alcanzado el cien por ciento (100%) en la unidad de análisis con sus respectivas categorías (identificación de fonemas, segmentación y manipulación de sonidos y correspondencia sonido-grafema). No obstante, el porcentaje de ochenta y nueve por ciento (89%) de éxito sigue permitiendo observar un buen desarrollo del taller desde la perspectiva de las estudiantes, teniendo en cuenta que la docente observó un cumplimiento de los indicadores en un cien por ciento (100%).

Otro punto corresponde a la unidad de análisis de la estimulación sensorial, se buscó establecer relaciones con el sentido del oído y el tacto para explorar la forma de los sonidos con texturas como la pintura y para la discriminación de sonidos del habla a partir de la identificación de sonidos expresados en la lectura del libro sensorial. Los resultados se muestran a continuación:

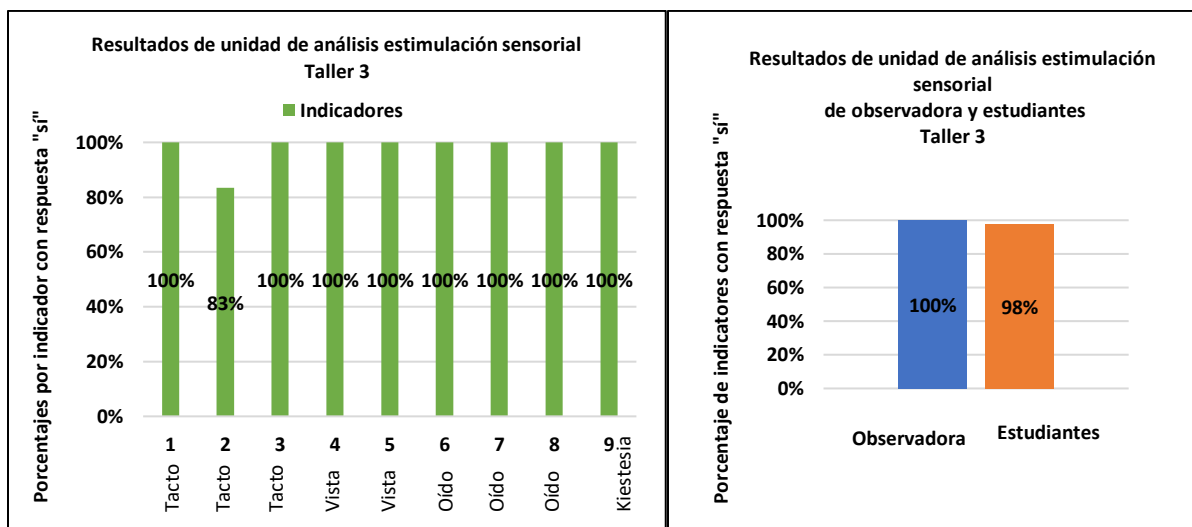


Figura 8. Resultados taller 3 en unidad de análisis estimulación sensorial. Fuente: Elaboración propia (2024).

Estos porcentajes son bastante altos y coherentes al comparar los datos obtenidos de la observadora y de las estudiantes, ya que es un cien por ciento (100%) frente a un noventa y ocho por ciento (98%) en el alcance de los indicadores de estimulación sensorial y de aquellos

focalizados en la experiencia táctil y auditiva. Esta correspondencia se debe a que las estudiantes trabajaron la conciencia fonológica al identificar y representar sonidos individuales con la pintura y la manipulación de páginas transparentes del libro sensorial.

Esto facilita el desarrollo de motricidad fina en la coordinación de ojo-mano y manipulación de página en libro pues “cada trozo de información táctil debe viajar precisamente al lugar correcto de la corteza sensorial y el cerebro debe mandar su respuesta con gran rapidez y exactitud al músculo apropiado” (Ayres, 1998, p.124). Es decir, que la información táctil de la pintura y el ejercicio de pasar la página hicieron que las niñas identificaran visualmente con más facilidad la representación gráfica de sonidos y pudieran recrear con sus manos lo que escuchaban. Ellas mismas vinculaban lo táctil con la estructura de la lengua que se abordó en la sesión: “hicimos letras con pintura, con el dedito, hicimos algo que estaba detrás de las letras que teníamos que hacer con los deditos” (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024).

Adicionalmente, el alcance en la vinculación de todos los sentidos se también se observó en este taller, pues si bien el objetivo principal se encontraba en trabajar con el sentido del oído y el tacto, los sentidos de vista y kinestesia también se detectaron a lo largo de la implementación del taller.

Finalmente, en el último apartado del análisis de esta fase de desarrollo, se procedió a comparar los resultados del taller uno y tres en las unidades de análisis de proceso inicial de lectura y estimulación sensorial, los datos se obtuvieron de la siguiente manera:

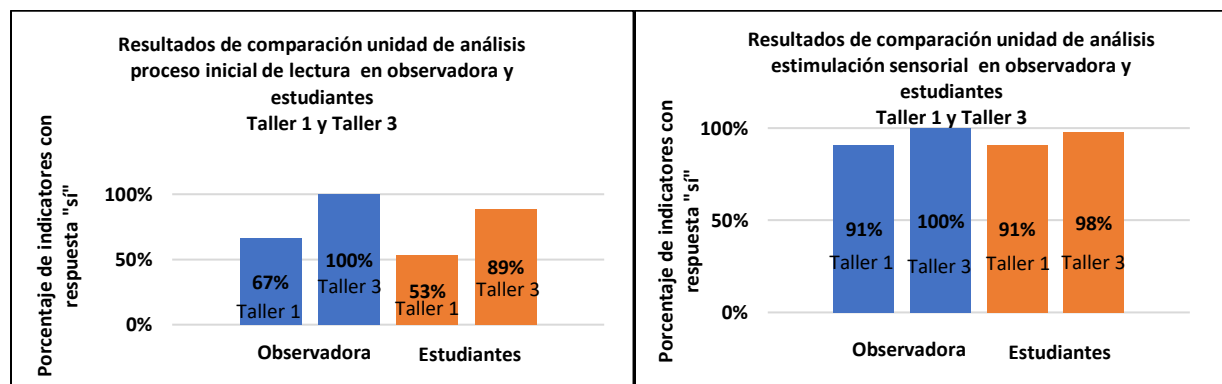


Figura 9. Resultados de comparación de taller 1 y 3 en unidad de análisis proceso inicial de lectura y estimulación sensorial. Fuente: Elaboración propia (2024).

Esta comparación de resultado concluye que sí hubo una mejoría en ambas unidades de análisis. Por un lado, en los procesos de lectura se pasa de un sesenta y siete y cincuenta y tres por ciento a un cien y ochenta y nueve por ciento (67% y 53% → 100% y 89%). Este aumento se

debe a que las estudiantes en el primer taller tenían un poco o ningún acercamiento a la estructura de la lengua en la lectura, tras dos sesiones de intervención más tarde, en el taller intermedio número tres, las estudiantes demuestran reconocer el concepto de sonido y describir con más detalle las actividades que se realizaron en el día, teniendo en cuenta materiales e instrucciones más claras que el taller número uno, donde simplemente respondían “No me acuerdo de nada” (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024).

Por otro lado, los datos recolectados de la observadora pasan de un noventa y uno por ciento en el taller uno a un cien por ciento en el taller tres (91% → 100%) y de las estudiantes de un noventa y uno a un noventa y ocho por ciento (91% → 98%). Aunque si bien los objetivos principales de exploración sensorial se abordaron con la intervención de diferentes sentidos tanto en el taller uno como en taller tres, la implementación de elementos táctiles y auditivos complementarios, incrementaron el desarrollo de los sentidos porque en este último taller los sentidos se involucraron en el la lectura del libro sensorial junto a la ejecución de actividades que implementaban el uso de la conciencia fonológica y alfabética. En cambio, en el taller número uno, solo se manipularon los sentidos en relación con una correspondencia más generalizada del sonido con su imagen sin abordar correspondencia sonido-grafema-imagen.

Consecuentemente, esto permite analizar que el nivel en el proceso inicial de lectura de la población es más enriquecedor cuando se presentan imágenes de grafema y de significado, es así que el libro sensorial fortalece este aspecto de la lectura y así, “permite realizar representaciones y expresar lo que se siente, piensa y desea para así transformar el contexto social y cultural de manera significativa” (Enríquez, 2019, p.1). El contexto que se contribuye y enriquece en la población es la experiencia lectora inicial en el acercamiento al libro y sus primeras representaciones de los sonidos de la lengua.

5.3 Fase de evaluación

Taller 6. Integrando mi lectura y mis sentidos: inicio, desarrollo, cierre

Este taller final analiza el progreso final en lectura de estudiantes de primero de primaria a través de cuatro sesiones. Se evaluó la conciencia fonológica y la conciencia alfabética/silábica a partir de los objetivos principales: identificar los sonidos de las vocales y consonantes de la lengua al escuchar las palabras y asociar sonidos específicos con letras o grafemas e imágenes correspondientes. Para alcanzar estos objetivos, de desarrollaron actividades de lectura personal y en silencio del libro “las gafas de sentir”. Los resultados se visualizan a continuación:

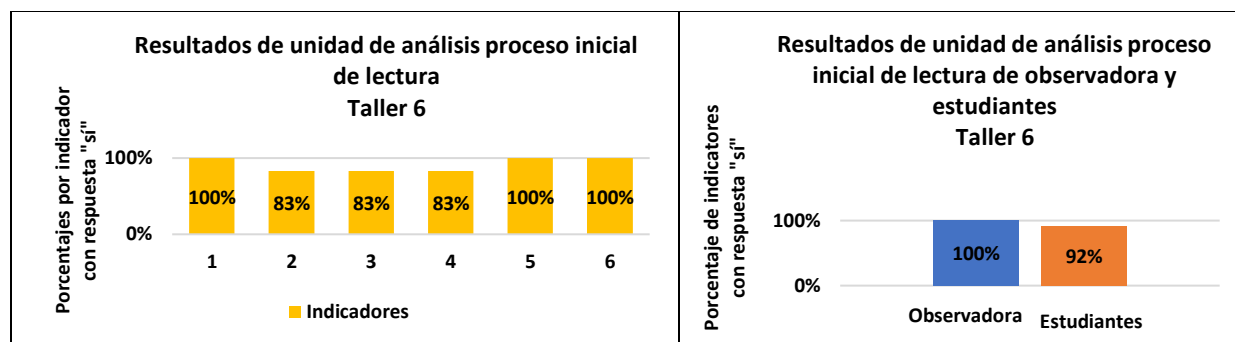


Figura 10. Resultados de unidad de análisis proceso inicial de lectura en taller 6 Fuente: Elaboración propia (2024).

Los objetivos principales de este taller se observan en el indicador dos (2) y seis (6) que son el ochenta y tres por ciento (83%) y el cien por ciento (100%) de respuestas "sí" en el cumplimiento de indicadores. Estos datos permiten observar que los porcentajes son altos porque se destaca la aparición de un nuevo ejercicio de implementación de nivel más elevado en el proceso de lectura por parte de las estudiantes, el de autocorrección en la fase final:

“seguidamente, algunas estudiantes se autoevalúan y corrigen en sus hojas de respuestas lo que no entendieron” (Moreno, observación participante, p. 13). De esta manera, la autoevaluarse aparece como un procedimiento para

conocer la forma de cómo lee y comprende, aplicar las estrategias adecuadas al texto y a la tarea, conjugar y aplicar sus propios saberes con los que le brinda el texto y, detectar las falencias presentadas durante este proceso con el propósito de mejorarlas. (Márquez et al., 2013, p. 68)

En relación con la identificación y asociación de sonidos, la autoevaluación se vincula porque las niñas en el ejercicio del taller, demostraron que son capaces de unir las falencias de sus propios saberes con el conocimiento teórico adquirido. Este rasgo Braslavsky (2014) lo describiría como actividad fundamental en las habilidades esenciales de la lectura, pues

A los seis años el niño comienza a transformar los actos exteriores en procesos intelectuales internos. Esa capacidad de interiorizar los actos exteriores es el producto de toda la transformación psicológica del niño en la que interviene fundamentalmente su aprendizaje motor y su progresiva socialización. (p.178)

La población muestra avance en este aprendizaje intelectual en el intento de entender la actividad de la lectura donde debían marcar con el dedo un punto amarillo para la respuesta "sí" sobre preguntas del libro abordado en clase relacionadas con la identificación y asociación de sonidos y "no" con un punto rojo. En la ilustración 5, se evidencia cómo la estudiante escribe una "x" para demostrar que se ha equivocado en su respuesta y continúa con el ejercicio.

	SI	NO
1	[Yellow scribble]	[Red scribble]
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Ilustración 5. Las imágenes muestran algunos resultados taller 6. Fuente: Elaboración propia y de estudiantes (2024).

En lo que refiere a la unidad de análisis de la estimulación sensorial, los resultados mostraron un cumplimiento del cien por ciento (100%) en el alcance de todos los indicadores, es decir que lograron utilizar todos los sentidos en el desarrollo del taller²⁵. Aunque se buscó principalmente dar cumplimiento a los objetivos de los indicadores del sentido de la vista y la kinestesia, se logró evidenciar que las estudiantes identificaron, reconocieron y discriminaron patrones visuales vistos en su forma sonido-grafema-significado, pues dieron cuenta de la comprensión del texto sin la ayuda de la docente, ya que debían realizar por primera vez en la intervención, la lectura del libro de manera individual y en silencio. Algunos resultados se expresaron de la siguiente manera a partir de la comprensión del sentido del texto

Vimos que las gafas, o sea, cada una era una emoción, si las gafas se ponían rojas era que peleaba y después no peleaba y se tranquilizaba. La azules son de llorar. Pero la verdad es como si yo tuviera las gafas porque yo lloro mucho. Las gris son de miedo. (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024)

Adicionalmente, las niñas empiezan a distinguir los sonidos de la lengua por medio de movimientos con las manos tales como en “s/s, a/a/, t/t/ o sea la te, f/f/, i/i/, l/l/ para bajar cortina (*utiliza la mano para simular bajar una cortina*)” (Moreno, entrevistas semiestructuradas, 2024). En consecuencia, si bien el objetivo principal se encontraba en el alcance del sentido de la vista y la kinestesia, los sentidos oído y tacto también se detectaron en un cien por ciento (100%) a lo largo de la implementación del final. El cumplimiento de los indicadores se visualiza a continuación:

²⁵ No aplica para la intervención del gusto y el olfato, ya que no se propusieron actividades de experiencia olfativa y gustativa para estas sesiones.

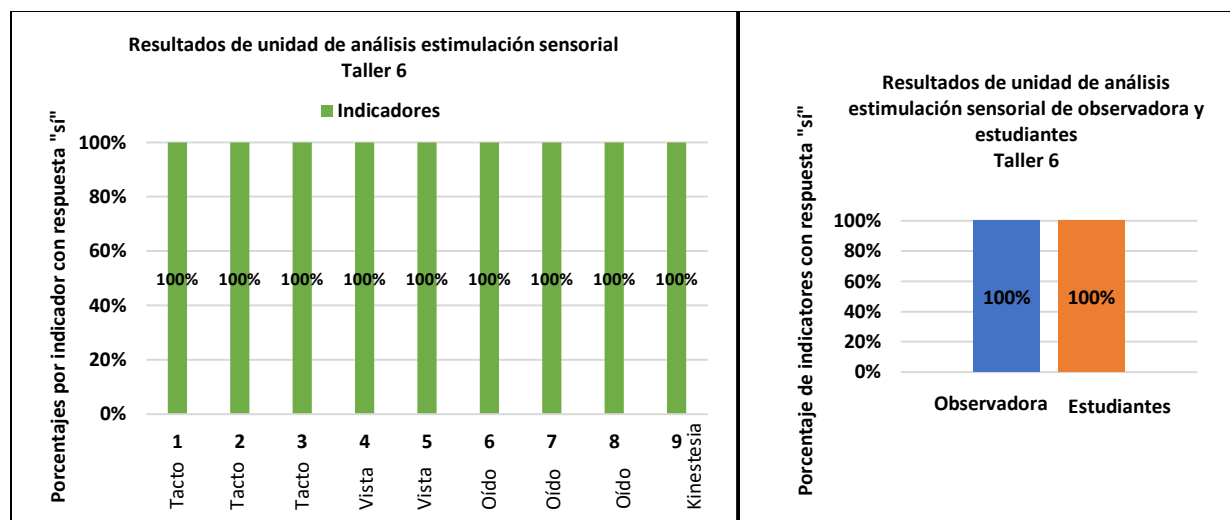


Figura 11. Resultados taller 6 en unidad de análisis estimulación sensorial. Fuente: Elaboración propia (2024).

A manera de conclusión, se procedió a comparar los avances de esta fase de evaluación con base en los resultados obtenidos en la fase de sensibilización y de desarrollo, es decir con el taller uno y el tres para comparar el proceso de lectura en un momento inicial, en una fase intermedia y al final de la intervención. Los resultados se muestran de la siguiente manera:

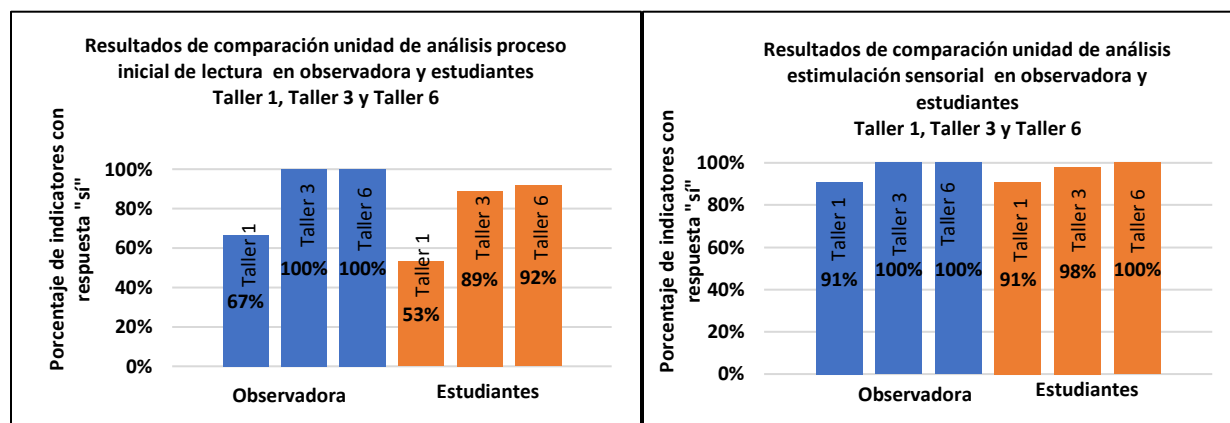


Figura 12. Resultados de comparación de taller 1, 3 y 6 en unidad de análisis proceso inicial de lectura y estimulación sensorial. Fuente: Elaboración propia (2024).

La comparación de las gráficas, demuestran que a medida que avanzaba la aplicación de talleres y sesiones en la intervención pedagógica, se obtenían mejores resultados en el alcance de indicadores en el proceso inicial de lectura y en la estimulación sensorial. Por una parte, los datos justifican que la intervención del taller uno obtuvo bajos resultados por ser una sesión de exploración inicial de los elementos que intervienen en la lectura. Por otra parte, a medida que se proporcionaban más recursos didácticos sensoriales de tipo táctil, auditivo y visual, la participación de las estudiantes incrementaba al reconocer conceptos como “sonido” y “letra”,

como se evidencia el incremento significativo en el porcentaje de cincuenta y tres por ciento del taller uno al ochenta y nueve del taller de desarrollo (53%→ 89%) en el cumplimiento de logros por parte de las estudiantes en actividades relacionadas con la lectura.

Asimismo, el incremento en las respuestas “sí” en el cumplimiento de logros de la matriz categorial, desde la perspectiva de la investigadora, se evidencia al pasar de un sesenta y siete por ciento en el taller uno a un cien por ciento en el taller tres y seis (67%→100%→100%). Una de las razones que justifica este alcance positivo es porque a medida que se involucraban más actividades sensoriales y explicaciones de ciertos elementos de la lengua, el diligenciamiento de formatos de observación participantes era más detallado, puesto que las estudiantes participaban más en las actividades de preguntas y asociación de conceptos que involucraban explicar cómo se identificaban los sonidos de la lengua, pero a su vez, las observaciones de la investigadora se destacan por describir la forma en la que el aprendizaje era cada vez más colaborativo, por ejemplo como se observa en el siguiente apartado

esta falta de apropiación de palabras hace que pregunten activamente “¿qué es esto?” y al escuchar los nombres propios de los objetos en voz alta, responde “¿entonces es con /p/ o /m/?”.

Así se observa una forma de autocorrección y de conciencia fonológica por los sonidos, que si bien aún no se han establecido en una relación imagen-grafema-sonido, ya se empieza a identificar un primer acercamiento al sonido. (Moreno, observaciones participantes, 2024, p. 3)

Así, se identifica que las estudiantes establecen hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua con base en los recursos de aprendizaje previos vistos en clase o en sesiones anteriores, asimismo, hacen uso de otros elementos de autoevaluación de adquisición de saberes con la estrategia de la pregunta.

El cumplimiento de indicadores que sobrepasan el noventa por ciento (90%) del taller seis a comparación del taller uno y tres, demuestra que la adquisición de la lectura es un proceso gradual. Si bien las niñas no lograron ni alcanzaron a dominar una lectura fluida por el tiempo limitado de intervención, el dominio de los aspectos de lectura en relación con la manipulación de sus sentidos en los que se trabajó, permitió observar un avance en lo que Braslavsky (2014) describiría como un desarrollo progresivo de habilidades y funciones mentales, esto en relación con la construcción de sentido explícito e implícito del texto (unidades simples de la lengua) y la experiencia de aprendizaje propia con su entorno (unidades más complejas).

Finalmente, el alcance de la parte sensorial también aumenta a medida que se avanza en la intervención, estos resultados también se explican desde la forma en la que se exploró con los

sentidos. Por una parte, si bien se puede visualizar un alcance en todos los talleres mayor al noventa por ciento (90%), el primer taller bajó estos porcentajes en un primer momento por abordar unos sentidos poco trabajados en la revisión de antecedentes en el proceso inicial de adquisición de la lengua, esto se refiere al sentido del gusto y el olfato, lo que conlleva a entender que la aplicación de estos pudo desarrollarse mejor en las últimas sesiones cuando las niñas ya empezaban a entender un poco mejor la relación de estímulo-sonido-grafema-contexto. Por otra parte, los elementos visuales y auditivos con lo que podían valerse las estudiantes de manera individual también aumentaban en cada intervención, ya que la representación de signos gráficos y sus sonidos correspondientes que se abordaban en sesiones anteriores se utilizaban de manera acumulativa en cada taller. Esto se evidencia en la entrevista semiestructura en la pregunta “¿qué sonidos escuchaste hoy”, puesto que las niñas no solo mencionaban aquellos que se trabajaban como objetivo principal de la clase sino todos aquellos que recordaban haber visto, escuchado o palpado en su forma de letra.

Conclusiones

El presente trabajo logró fortalecer los procesos iniciales de lectura en niñas de primero de primaria del colegio femenino Magdalena Ortega de Nariño a través de una propuesta didáctica centrada en la estimulación sensorial. El fortalecimiento de estos procesos se realizó gracias a la identificación de las necesidades de aprendizaje de la población y, en consecuencia, al diseño y aplicación de instrumentos de caracterización e intervención pedagógica. Al utilizar la experiencia y exploración sensorial con las estudiantes en la lectura en voz alta, compartida y guiada de libros sensoriales y la aplicación de actividades de los talleres, se identificó que la integración de sentidos beneficiaba el proceso gradual de adquisición de lectura, ya que las niñas podían valerse de sus sentidos para asociar la función visual (reconocimiento de signo gráfico) y motriz (producción de sonido) del lenguaje con el analizador kinestésico-verbal, que es el encargado de asociar el sonido y el grafema. Finalmente, el uso de libro sensorial en las clases estableció que son un gran aporte en el fortalecimiento de los primeros procesos de iniciación lectora, si bien no era el objetivo de investigación abordar elementos analíticos de la lectura, la comprensión del sentido de las lecturas facilitó el reconocimiento de sonido-grafema-imagen.

En primera instancia, al hacer uso del test ABC, que es el diseño de una prueba diagnóstica que evalúa la madurez de un niño para iniciar el aprendizaje de la lectura (Braslavsky, B, 2014), los resultados arrojan que se obtuvo un diagnóstico de manera generalizada de las fortalezas y las falencias en las habilidades necesarias que intervienen en el desarrollo cognitivo del aprendizaje de la lectura en las estudiantes de 1A, pues se identificó y se concluyó con base en el primer objetivo específico de investigación que la población debía fortalecer en su totalidad estas habilidades. Por una parte, se destaca la importancia de abordar esta temática, ya que las niñas deben cumplir con una secuencialidad de factores, enunciados identificadores y subprocesos relacionados con el aprendizaje de la lectura establecidos por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje una vez culminen el grado primero y a su vez, el ciclo de primaria. Por otra parte, a lo largo del año escolar, la población se encuentra y encontrará expuesta a una serie de actividades académicas cuyas exigencias requieren un nivel de desarrollo mínimo de madurez en la adquisición de la lectura.

Por consiguiente, si bien estos resultados permitieron visualizar las necesidades de aprendizaje de la lectura teniendo en cuenta los recursos educativos de la población, y que estas necesidades podrían mejorar aproximadamente en un año lectivo, los resultados que más se

destacaron, demostraron que se debía trabajar con mayor profundidad la memoria lógica. Esta habilidad es la encargada de la comprensión, la memoria y la organización de palabras e ideas en el proceso de lectura. Ahora bien, como la propuesta de intervención pedagógica de la presente investigación se abordó desde los aspectos de marcha sintética de la estructura de la lengua, es decir, de aquellos elementos más pequeños como sonidos, los resultados de esta prueba diagnóstica permitieron identificar que la propuesta también debía tener en cuenta el método de enseñanza de marcha analítica en la intervención, es decir, de comprender el sentido de los textos, ya que las estudiantes también requerían trabajar en la adquisición de esta destreza, pues permite entender el proceso inicial de lectura también como una práctica social y un primer acercamiento a la cultura escrita.

En segunda instancia, con base en el segundo objetivo específico de investigación, que consistió en valorar los elementos de la estimulación sensorial en el fortalecimiento de la lectura a partir de la construcción e implementación de una secuencia didáctica, se identificó que la experiencia sensorial táctil, olfativa, gustativa, visual, auditiva y kinestésica influyó en el proceso inicial de lectura en la propuesta de intervención pedagógica. La valoración de estos elementos se evaluó en el alcance de indicadores sobre el logro y cumplimiento de la adquisición de conocimientos teóricos-prácticos a través de la estimulación sensorial. Estos resultados demuestran que a medida que se avanzaba en la aplicación de talleres, las estudiantes se valían cada vez más de elementos sensoriales para entender la estructura de la lengua. Así, cuando las niñas asociaban la representación de signos gráficos con su sonido correspondiente, la población utilizaba los recursos sensoriales manipulados a lo largo de la intervención para expresar verbalmente qué sonidos se abordaban en las clases con base en oraciones, palabras, letras o textos completos que ellas observaban.

De este modo, los sentidos que se abordaron en cada una de las sesiones fueron el tacto, la vista y el oído. El sentido del tacto se manipuló a través del desarrollo de motricidad fina, esto permitió fortalecer el reconocimiento de la forma de los sonidos cuando las estudiantes tocaban las letras con diferentes texturas, entre estas lija, pintura, papel o lana. El sentido de la vista permitió a las estudiantes decodificar los signos gráficos a través de la percepción visual de diversos colores, tamaños y contrastes de imágenes y grafemas, así, iban identificando patrones visuales cada vez más familiares. Por último, el sentido del oído facilitó el desarrollo de la conciencia fonética y alfabética, ya que las estudiantes escuchaban en voz alta, en lecturas

realizadas por la docente y por ellas mismas, los fonemas como sonidos individuales. El avance de este último sentido se evidenció cuando las estudiantes en la primera sesión no reconocían el concepto de “sonido” en la pregunta: “¿qué sonidos escuchaste hoy en clase?”, y a lo largo de la intervención, lograron responder a la pregunta con la pronunciación de fonemas individuales tales como /s/, /m/, /p/, /l/, entre otros.

Si bien se abordaron en pocas sesiones los sentidos de gusto y olfato por recursos y tiempo limitados al momento de intervenir en el aula de clase, estos contribuyeron a la identificación de sonidos y grafemas a través de la asociación de dicha experiencia sensorial con imágenes, representación gráfica de fonemas, memoria y características de alimentos y olores. Las niñas probaban y olían diversos alimentos con la finalidad de reconocer sus nombres propios, consecuentemente, identificaban sonidos iniciales y finales en esas palabras. Adicionalmente, se observó que la experiencia de estos sentidos estaba estrechamente relacionada con la experiencia personal, ya que la identificación de sonidos les permitía recordar otros familiares o similares que habían escuchado en situaciones pasadas, asimismo, ligados a la descripción de sabores, olores, colores, texturas y preferencias de los alimentos manipulados.

Finalmente, al evaluar los aportes del uso del libro sensorial en la lectura, se concluye que la utilización de este tipo de recursos didácticos sensoriales fortalece la adquisición de la lengua, ya que las estudiantes viven la experiencia lectora con todos sus sentidos, pues al tocar, escuchar, observar y manipular texturas, signos gráficos e imágenes enriquecen la conexión entre los textos y el objeto físico: asociación que facilita la interacción de lo que escucha con lo que se ve, es decir la lengua hablada con la escrita. Desde esta perspectiva, el uso de este tipo de libro en particular, permitió identificar la importancia de abordar métodos de enseñanza de lectura de marcha analítica, ya que, las estudiantes expresaban en voz alta la comprensión de las lecturas sin haber aprendido a escribir o a leer individualmente, así expresaban verbalmente las acciones de los personajes, posibles desenlaces de las historias, situaciones que se parecían a lo que vivenciaban, características que habían observado en otros contextos, entre otros elementos. En consecuencia, también se valora esta intervención de las niñas en su proceso inicial de lectura como parte del desarrollo participativo, sensible y social del sujeto lector que “todavía no sabe leer y escribir”.

Recomendaciones

- Si bien la presente investigación por extensión solo abordó algunos elementos que intervienen en el proceso de la adquisición de la lengua, se recomienda profundizar en la implicación de la escritura y/o del proceso lectoescritor que puede beneficiar la investigación del proceso inicial de la lectura.
- Se valora la importancia de profundizar en la investigación del proceso de comprensión lectora en los niños que están aprendiendo a leer y a escribir, dado que se observó que la población busca elaborar hipótesis del sentido de las diversas lecturas que están involucradas en el contexto.
- Se recomienda realizar un mayor número de intervenciones que exploren el gusto y el olfato, para observar con más detenimiento la implicación en el cambio de la configuración de los sentidos del oído, la vista y el tacto como únicos sentidos de exploración en el aula.
- Se incentiva a la elaboración o proyección de libros sensoriales aptos para niños que están adquiriendo el código escrito, pues la mayoría de este tipo de material encontrado, solo comprenden las edades de la primera infancia.

Referencias

- Antolinez Camargo, R. (2007). *La educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional de Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/90/filo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayres, J. (1998). *Sensory Integration and the Child* (T. Carmona, Trad.). Editorial Trillas. (Original work published 1998).
https://www.academia.edu/49126468/AYRES_LA_INTEGRACION_SENSORIAL_Y_EL_NI%C3%91O
- Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415060701/La-querrela-de-los-metodos-en-la-ensenanza.pdf>
- Browne, A. (2021). *Nuestra niña*. Fondo de Cultura Económica.
- Busquets, J. (2018). *¡Mec, mec!, los colores*. Susaeta Ediciones.
- Carle, E. (2008). *La oruga glotona*. Kokinos.
- Castilla, M. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5844>
- Castillo, M. (2018). *Libro sensorial para el desarrollo de la creatividad en los niños del preescolar de la Unidad Educativa Juan León Mera La Salle* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica Indoamérica.
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/895/1/TESIS%20MAESTRIA%20INNOVACION%20Y%20LIDERAZGO%20EDUCATIVO%20MARLY%20CASTIL.pdf>
- Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño. (2020). *Carta de Convivencia*.
- Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño. (2022). *Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño Proyecto Educativo Institucional*.
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-02/PEI%20MAONA.pdf>

- Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño. (2023). *Colegio Magdalena Ortega de Nariño Formando Mujeres, Jóvenes y Adultos competentes para las exigencias del mundo actual*. MAONA TCONECTA.
<https://magditainforma.wixsite.com/maonatconecta/nosotros>
- Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital (CONPES D.C). (2022). Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad 2022-2040.
- Cuellar, O. (2012). *Mis vocales*. Loqueleo Colombia.
- DANE. (2018). *Encuesta Nacional de Lectura*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-delectura-enlec>
- DANE. (2022). *Enfoque Género*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/enfoque-de-genero#:~:text=El%20enfoque%20de%20g%C3%A9nero%20tiene,%20psicol%C3%B3gicas%20culturales%20y%20jur%C3%ADdicas%20>
- Donaldson, J. (2013). *Los muñecos de papel*. B de Blok.
- Enríquez, M. (2019). Importancia de las imágenes en la lectura. Boletín cehuma: “ciencia, ética y humanismo”, 8(2), 41-46. <https://doi.org/10.15658/CESMAG19.12080207>
- Filho, M. (1960). *Tests ABC: de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura* (J. Forgione y M. Mira, Trad., 6a. ed.). Kapelusz. (Trabajo original publicado en 1937).
- Filho, M. (2008). *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (13a ed.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/testes_abc_para_a_verificacao_da_maturidade_necessaria_a_aprendizagem_da_leitura_e_da_escrita.pdf
- Fundación ConecTEA. (2021). *El libro sensorial de Fundación ConecTEA*.
<https://www.fundacionconectea.org/2020/04/04/el-libro-sensorial-de-fundacion-conectea/>
- Gómez, L., Pulgarín, L. y Tabares, C. (2017). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. *Revista Fuentes*, 19(1), 73-83.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72890/05-EstSensDesarCognPrimInf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González Carvajal, M. (2009). Estimulación neurosensorial en alumnos especialmente afectados. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 21-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765489004>
- González Rocafuerte, J. y Tomalá Tomalá, D. (2022). *Estimulación Sensorial a través del uso de libros sensoriales para el desarrollo de la lectoescritura en niños de 3 años* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8622/1/UPSE-TEI-2022-0104.pdf>
- Gutiérrez, M. (2003). *Actividades sensoriomotrices para la lectoescritura*. INDE Publicaciones.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de la Sabana.
- Jiménez, A. (2002). Reseña de “El Sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones” de Rodríguez Pérez, A., y Morera, D. (coord.). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 111-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317661007.pdf>
- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*.
- Lázaro, A., Blasco, S. y Lagranja, A. (2010). La integración sensorial en el Aula Multisensorial y de Relajación: estudio de dos casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 321-334. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570027.pdf>
- Leo, escribo y aprendo (Educación). (2021). *Test abc - diagnóstico en línea, a distancia o virtual* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FHN7QXjuqwk&t=546s>
- López, C. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Scientific*, 3(10), p. 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Márquez, C., Medina, M. y Pérez, D. (2013). Diseño de un procedimiento de autoevaluación del proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. *Escenarios*, 11(2), 57-68.
- Méndez Otálora, D. (2018). *Incidencia del desarrollo sensorial en el aprendizaje de la lectoescritura* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Externado de Colombia.

- <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/e728d9c5-3cb8-4d9d-90ec-bf7f86a58c7d/content>
- Ministerio de Educación Nacional [DBA]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje*.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Moniz, M. (2017). *Hoy me siento*. Pepa Montano Editora.
- Morrow, L. (2014). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Pearson Education Limited.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292033587_A24589339/preview-9781292033587_A24589339.pdf
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenio-y-ejecucion_2011.pdf
- ONU Mujeres. (2023). *La situación de las mujeres en Colombia*.
<https://colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia#:~:text=El%20Instituto%20Nacional%20de%20Medicina,17%20a%C3%B1os%20con%207.491%20casos>
- Patrick, G. (2014). *Los colores*. Editorial Juventud.
- Pedraza Velandia, Y. y Pérez Murillo, A. (2015). *La experiencia sensorial: una base para el aprendizaje de la escritura* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3006/TESIS%20LA%20EXPERIENCIA%20SENSORIAL%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez-Sauquillo, V. y Sánchez, S. (2017). *Las gafas de sentir*. Beascoa.
- Profamilia. (2010). *En la violencia contra la mujer, el silencio no ayuda*.
<https://profamilia.org.co/en-la-violencia-contra-la-mujer-el-silencio-no-ayuda/>
- Puig, I. (2003). *Persensar*. Ediciones Octaedro.

- Quispe, D. (2023). *Conejo Simón* [Video]. YouTube.
<https://youtu.be/pqU0fipmv9U?si=dvIrawryLWfKcA-z>
- Ramírez, C., Arteaga, M. y Luna, H. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 116-120.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-116.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Estímulo. *En Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/est%C3%ADmulo>
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Sánchez Romero, C., Sánchez Romero, L. y Franco González, Z. (2020). *Abordaje de los procesos de lectura y escritura desde la metodología multisensorial como recurso didáctico para docentes de educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a507f1c6-2d63-4325-91e4-6f4c9ba548a7/content>
- Sandoval Martínez, J. (2018). *Impacto del método multisensorial Orton-Gillingham en el proceso lecto-escrito de estudiantes con necesidades educativas especiales que cursan primer grado en el instituto José Antonio Galán, Floridablanca (Santander)* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2466/2018_Tesis_Sandoval_Martinez_Judy_Elizabeth.pdf?sequence=1
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2024). *COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO (IED)*. Red Académica. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-magdalena-ortega-de-narino-ied>

- Sepúlveda Gómez, L. (2020). *Mejoramiento Del Proceso Lectoescritor Mediante El Método Lesmes* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.
http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12151/SEPULVEDA%20LUISA_MONOGRAFIA_ESPA%c3%91OL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solano Jiménez, J. (2017). *Desarrollo de la producción escrita a través de la estimulación sensorial* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9223/TE-22100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solís, M., Suzuki, M. y Bischoffshausen, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en Educación Inicial*. Ediciones UC.
- Tassoni, P. (2016). *BTEC National Children's Play, Learnig and Development Student Book*. Pearson Education.
- Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. (2021). *La estimulación sensorial en Educación Infantil*. <https://www.unir.net/revista/educacion/estimulacion-sensorial-educacion-infantil/>

Anexos

Anexo No. 2 Gráfica de resultados por puntos del test ABC

[Gráfica de resultados por puntos del test ABC](#)

Anexo No. 3 Gráfica de la tendencia de la calificación final del test ABC

[Gráfica de la tendencia de la calificación final del test ABC](#)

Anexo No. 4 Matriz de antecedentes

[Matriz de antecedentes](#)

Anexo No. 5 Diseño y resultados de sociograma del grado 1A en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño

[Sociograma](#)

Anexo No. 6 Diseño y resultados de cartografía social del grado 1A en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño

[Cartografía Social](#)

Anexo No. 7 Resultados y gráficas de resultados de instrumento *Camino a Casa*

[Resultados de instrumento *Camino a Casa*](#) y [Gráficas de resultados de instrumento *Camino a Casa*](#)

Anexo No. 8 Resultados de prueba diagnóstica (Test ABC)

[Resultados de Prueba Diagnóstica](#)

Anexo No. 9 Resultados de instrumentos de recolección de datos en intervención pedagógica

[Resultados matriz categorial](#), [Audio de entrevistas semiestructuradas](#), [Transcripción de entrevistas semiestructuradas](#) y

[Formatos de Observación participante](#)

Anexo No. 10 Propuesta de intervención pedagógica “Sentir y leer”

[Propuesta de intervención pedagógica “Sentir y leer”](#)

Anexo No. 11 Guías de trabajo por taller y sesión de la intervención pedagógica “Sentir y leer”

[Guías de trabajo de la intervención pedagógica “Sentir y leer”](#)